

VU Research Portal

Jongleren tussen traditie en toekomst. De rol van docenten in leergemeenschappen

Volman, M.L.L.

2006

document version

Publisher's PDF, also known as Version of record

[Link to publication in VU Research Portal](#)

citation for published version (APA)

Volman, M. L. L. (2006). *Jongleren tussen traditie en toekomst. De rol van docenten in leergemeenschappen*. Vrije Universiteit.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

E-mail address:

vuresearchportal.ub@vu.nl

M.L.L. Volman

Jongleren tussen traditie en toekomst

De rol van docenten in leergemeenschappen



Jongleren tussen traditie en toekomst

De rol van docenten in leergemeenschappen

prof.dr. M.L.L. Volman **Jongleren tussen traditie en toekomst**
De rol van docenten in leergemeenschappen

*Rede in verkorte vorm uitgesproken bij de aanvaarding van
het ambt van bijzonder hoogleraar Onderwijskunde, in het
bijzonder leren en onderwijzen in het voortgezet en hoger onderwijs
aan de Vrije Universiteit op vrijdag 30 juni 2006*

Deze bijzondere leerstoel is gevestigd vanwege Stichting De Beauvoir



Met dank aan:

Jos Beishuizen, Mireille Berman, Annoesjka Boersma, Gerrie Buijze, Geert ten Dam, Berni Drop, Yolant Vermeulen, Wim Wardekker.

Omslagontwerp: Helene ten Voorde

Beeld: Hezeland College; Technisch College Velsen

Drukwerk: Drukkerij Papyrus Diemen

ISBN-10: 90-74580-13-0

ISBN-13: 978-90-74580-13-7

© Onderwijscentrum VU, Vrije Universiteit Amsterdam

30 juni 2006

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie of op andere wijze dan ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced in any form, by print or photoprint, microfilm or any other means, without written permission from the publisher.

*Hij was jongleur en in zijn witte rok,
jongleerde hij met vijftien zilveren ringen.
Hij wierp het spul tot in de nok.
Een fles, een mes, een bal. De gekste dingen.
Ik was perplex, ik stond totaal verstomd.
Dat iemand zoiets machtigs kon presteren.
Ik vroeg hem hoe een mens tot zoiets komt.
Hij keek mij aan, toen zei hij zacht:
Jong Leren!*

Toon Hermans

Le présent n'est pas un passé en puissance, il est le moment du choix et de l'action.

Simone de Beauvoir, *Pour une morale de l'ambiguïté*

Inhoudsopgave

Hoofdstuk 1	Inleiding	9
Hoofdstuk 2	Actief en authentiek leren: antwoord op problemen van de 21 ^e -eeuwse school	11
Hoofdstuk 3	Gemeenschappen voor actief en authentiek leren	18
Hoofdstuk 4	De rol van docenten in een leergemeenschap in het VMBO	31
Hoofdstuk 5	Lerarenopleiding	37
Hoofdstuk 6	Onderzoek	39
Hoofdstuk 7	Slot en dankwoord	41
Hoofdstuk 8	Literatuur	43

1 Inleiding

Mijnheer de rector magnificus, leden van het bestuur van Stichting De Beauvoir en leden van het Curatorium van deze bijzondere leerstoel, zeer gewaardeerde toehoorders,

Er zijn de afgelopen tijd nogal verschillende beelden van het vmbo in omloop geraakt. Aan de ene kant is dat de vmbo-school die Paulle (2005) in zijn proefschrift schetste: een deprimerende, explosieve en uitzichtloze plek. Hij laat zien hoe het negatieve gedrag van een relatief kleine groep leerlingen het leven op school bepaalt. Leerlingen gaan chaotisch en emotioneel met elkaar en met docenten om. Lesgeven is eigenlijk niet te doen, en wie wel iets wil leren, krijgt daar de kans niet voor. Aan de andere kant is er het dynamische beeld van innoverende vmbo-scholen dat geregeld in onderwijsbladen wordt opgeroepen. Nergens wordt zo goed nagedacht over wat leerlingen motiveert, en nergens wordt zo bevlogen gewerkt aan onderwijsvernieuwingen als in het vmbo.¹

Beide beelden worden naar voren gebracht met de bedoeling aandacht te vragen voor de reële problemen waar leerlingen en docenten in het vmbo tegenaan lopen. Maar terwijl Paulle er als socioloog weinig fiducie in heeft dat die problemen met nieuwe curricula of een andere schoolorganisatie aangepakt kunnen worden, en daarom pleit voor een meer structurele oplossing (het spreiden van leerlinggroepen), zien veel schoolleiders en docenten weldegelijk mogelijkheden die binnen het bereik van hun scholen liggen. Ik wil de ogen niet sluiten voor de problemen van het eerste beeld. Oplossingen in de richting van spreiding van leerlingen vind ik politiek sympathiek, al zitten er vooralsnog veel juridische en pedagogische haken en ogen aan (Onderwijsraad, 2005). Als onderwijswetenschapper zie ik mijn rol echter als het doen van onderzoek naar manieren waarop curricula, didactiek, pedagogiek en schoolorganisatie voor verbetering vatbaar zijn.

Journalisten, vakgenoten en geleerden uit andere disciplines hebben de afgelopen paar jaar vaak kleinerend en beleerend gesproken over scholen, alsof men daar - onder aanvoering van wereldvreemde onderwijskundigen en managers - voortdurend op lucht gebouwde vernieuwingen invoert. Zelf heb ik op vernieuwende scholen vooral veel hardwerkende en bevlogen professionals gezien, mensen met een grote mate van 'beroepseer', die laten zien dat het iets uitmaakt wat je doet en dat je niet altijd hoeft te wachten op veranderende structuren. Vernieuwers aan de basis van het onderwijs verdienen het serieus genomen te worden. Juist in het onderwijs is optimisme over wat er mogelijk is zo belangrijk; we willen dat leerlingen zichzelf gaan zien als mensen wier handelen ertoe doet. Dat kunnen ze leren van leraren die daarin het voorbeeld geven. Voor onderwijswetenschappers houdt het serieus nemen van vernieuwers aan de basis in: kritisch meedenken, theoretische inzichten inbrengen, nieuwe onderwijsaanpakken beschrijven en hun effecten evalueren.

¹ Daar tussenin ligt het beeld dat naar voren komt uit een recent onderzoek van het Landelijk Actie Komitee Scholieren (2005). Uit dit onderzoek blijkt dat de meeste leerlingen in het vmbo tevreden zijn over hun school, de docenten en het onderwijs.

In de onderwijsliteratuur van de afgelopen jaren is over zulke onderwijsvernieuwingen vaak gesproken in termen van 'leerarrangementen' of 'leeromgevingen'. Ik richt me in deze oratie op de bewoners van zulke leeromgevingen: leergemeenschappen, die bestaan uit leerlingen en leraren die samen werken aan betekenisvolle taken met de bedoeling ervan te leren. De vraag wat de speciale rol is die docenten in zulke leergemeenschappen spelen, staat daarbij centraal.

De opbouw van deze oratie is als volgt. In paragraaf 2 bespreek ik de problemen die scholen hebben om jongeren te motiveren tot leren, en waarvoor de afgelopen jaren onder de noemer 'het nieuwe leren' aandacht is gevraagd. Tevens formuleer ik hier een theoretisch perspectief op deze problematiek. In paragraaf 3 ga ik in op het concept *community of learners*, ofwel 'leergemeenschap'. Ik probeer te komen tot een omschrijving van de kenmerken van een leergemeenschap in het vmbo, en maak daarbij gebruik van wat daarover al is bedacht in het ontwikkelingsgerichte basisonderwijs en op scholen die zich richten op de opvang van schooluitvallers. In paragraaf 4 staat de rol van docenten centraal: wat wordt er nu van docenten verwacht in zo'n leergemeenschap, en hoe verschilt dat van de traditionele docentrol en de docentrol volgens voorstanders van het nieuwe leren? Paragraaf 5 gaat over de vraag wat het idee van leergemeenschappen in het vmbo betekent voor de opleiding van leraren. In paragraaf 6 formuleer ik enkele onderzoeksvragen die in de lijn van dit betoog liggen.

2 Actief en authentiek leren: antwoord op problemen van de 21^e-eeuwse school

Scholen en docenten zijn de afgelopen jaren aangelopen tegen een aantal problemen. Ze hebben in toenemende mate te maken met moeilijk te motiveren leerlingen, die een consumentenhouding vertonen en die hetgeen ze op school leren, vergeten lijken te zijn op het moment dat ze het zouden kunnen gebruiken: het transferprobleem. Veel scholen zijn op zoek gegaan naar oplossingen. De kern van die oplossingen kan met twee termen worden aangeduid: actief leren en authentiek leren. Men wil bevorderen dat leerlingen actiever en met meer eigen betrokkenheid kennis opbouwen. Daarnaast wil men aansluiten bij de (authentieke) wensen en behoeften van leerlingen, en levens-echte (authentieke) leeromgevingen creëren.² Zowel de analyse van als de oplossingen voor de geconstateerde problemen zijn overigens niet nieuw; ze hebben wortels die ver terug gaan in de geschiedenis van het denken over onderwijs en leren (Dewey, Piaget, Montessori, enz.). De afgelopen jaren hebben ze onder de noemer 'nieuw leren' echter een nieuwe impuls gekregen (Volman, 2006). In deze paragraaf bespreek ik de achtergrond van de toegenomen populariteit van de principes 'authentiek en actief leren' zoals ze in 'het nieuwe leren' vorm hebben gekregen. Vervolgens ga ik kort in op de discussie over de 'bewijzen' over de werkzaamheid van deze principes. Ten slotte formuleer ik een meer theoretisch perspectief, met de bedoeling scherper in beeld te krijgen wat de opbrengst van deze principes kan zijn, maar ook welke risico's ermee verbonden zijn.

11

Actief en authentiek leren

Het idee van 'actief leren' kreeg een impuls vanuit de wetenschap, toen in de onderwijspsychologie de stroming van het (sociaal-)constructivisme populair werd (Simons, Van der Linden & Duffy, 2000). Het constructivisme bood een verklaring voor het feit dat kennisoverdracht op school vaak niet goed lukt. Het constructivisme stelt dat mensen kennis niet zomaar opnemen om die vervolgens in hun hoofd op te slaan. Mensen bouwen actief kennis op (ze construeren het) door nieuwe informatie te interpreteren vanuit kennis die ze al hebben, vanuit eerdere ervaringen, en ook vanuit persoonlijke waarden en opvattingen. 'Kennisoverdracht' op de manier waarop we ons dat lang hebben voorgesteld is dus eigenlijk niet mogelijk. Uit het constructivisme is het leertheoretische principe afgeleid dat je leerlingen zoveel mogelijk moet activeren om hun eigen kennis te construeren, aansluitend bij wat ze al weten en kunnen. Dat hoeven leerlingen niet alleen te doen; samenwerken met medeleerlingen kan juist een belangrijke rol spelen, omdat dat hen dwingt actief te zijn, bijvoorbeeld door iets uit te leggen aan anderen of hun ideeën met die van anderen te vergelijken (Van der Linden, Erkens, Schmidt, & Renshaw, 2000). Onderwijzen wordt dan het creëren van

² 'Adaptief leren', een term die in het vmbo veel wordt gebruikt, kan beschouwd worden als een variant van authentiek leren, waarbij het erom gaat aan te sluiten bij de behoeften van individuele leerlingen, afhankelijk van hun niveau en leerstijl.

een omgeving waarin lerenden worden gestimuleerd, geholpen en ondersteund bij het zelf (eventueel met anderen samen) opbouwen van waardevolle kennisinhouden en vaardigheden. Vandaar de inmiddels bekende leus: de leraar moet geen overdrager zijn van kennis, maar coach van het leerproces.

Alle onderwijsvernieuwingen in de jaren tachtig en negentig van de vorige eeuw waren erop gericht leerlingen een meer actieve rol in het leren te geven: het studiehuis, de didactische principes van de basisvorming, en het zelfstandig leren op de basisschool. Streven naar meer activerend onderwijs is wijd verbreid en er is uit onderzoek veel bekend over hoe docenten actief leren kunnen stimuleren en begeleiden (Vermunt, 1992; Simons, 1993; Bolhuis, 2000). Onder noemers als procesgerichte instructie (Vermunt, 1992), en zelfregulerend leren (Boekaerts & Niemivirta, 2000) zijn overigens vooral onderwijsvormen uitgewerkt waarin het gaat om actieve leerlingen én actieve docenten, al zijn docenten actief in andere rollen dan in die van overdrager van kennis. Met name bij de invoering van het Studiehuis, waar het principe van 'actief leren' een belangrijke rol speelde, is voor docenten echter niet altijd duidelijk geweest wat de gewenste rolverandering nu precies voor hen inhield. Ook is niet voldoende erkend dat ook docenten pas kunnen handelen op basis van informatie (in dit geval over een rol die van hen verwacht werd) als ze er zelf betekenis aan kunnen geven (Van Veen, 2003).

12

'Actief leren' is echter op zich niet motiverend voor leerlingen. Het is namelijk geen oplossing voor een ander deel van de genoemde problemen, namelijk dat de school steeds verder is af komen te staan van het 'echte leven' (Van Oenen & Wardekker, 2002) en van de behoeften van leerlingen (Stevens, 2004). Hierop richten de pleitbezorgers van 'authentiek leren' zich. Op school wordt geleerd 'voor later', en dat is vaak niet bevredigend. Er zijn wel goede redenen voor het feit dat jongeren eerst bepaalde zaken moeten leren voordat ze in de wereld van volwassenen mogen meedoen. Onze samenleving is te ingewikkeld geworden om alle kennis en vaardigheden die nodig zijn om een beroep uit te oefenen en als burger te functioneren, zoals vroeger gebeurde, 'al doende' in die volwassenen wereld te leren. Het losmaken van 'leren' uit de activiteiten waar dat leren voor nodig is, is daarom een praktische oplossing om kinderen een aantal basisvaardigheden bij te brengen, die ze in hun verdere leven nodig hebben. Die oplossing brengt echter met zich mee dat de zin van naar school gaan voor leerlingen vaak onduidelijk is (Senge, 2001; Stevens, 2004; Ten Dam, Volman & Wardekker, 2004).

Daarom proberen sommige scholen ook vorm te geven aan 'authentiek leren'. Authentiek, letterlijk 'eigen, echt, oorspronkelijk', verwijst naar twee zaken. Enerzijds gaat het om het idee dat wat er geleerd wordt moet aansluiten bij de behoefte van leerlingen (wat en hoe willen ze echt leren). Anderzijds gaat het om het idee dat je het best kunt leren in een situatie die duidelijk iets met het echte leven te maken heeft: een authentieke, levensechte of realistische leeromgeving. De twee kanten van authentiek leren worden niet door iedereen even sterk benadrukt. Bovendien worden ze op verschillende manieren uitgewerkt. Het principe van aansluiten bij de behoefte van de leerling leeft bijvoorbeeld sterk bij de leerwijzen-scholen, maar ook het idee, dat het bieden van keuzemogelijkheden leerlingen motiveert, is een uitwerking van die gedachte (Waslander, 2004). Het principe van leren in levensechte situaties of realistische leeromgevingen, heeft bijvoorbeeld vorm gekregen in het reken-, en wiskundeonderwijs dat nu al een jaar

of tien is gestoeld op de principes van het realistisch rekenen. En vooral in het vmbo wordt de afgelopen jaren flink geëxperimenteerd met leren in authentieke beroepscontexten, waarbij lokalen worden ingericht als minibedrijfjes, bijvoorbeeld een kantoor of een restaurant, waar leerlingen opdrachten uitvoeren waarmee ze zich (vak)theorie en praktijkvaardigheden eigen kunnen maken (Vrieze, Van Kuijk & van Kessel, 2001; Van der Sanden, Streumer, Doornekamp, Hoogenberg & Teurlings, 2003). Sommige scholen gaan nog een stap verder, en zoeken samenwerking met bedrijven of andere opdrachtgevers voor wie leerlingen opdrachten kunnen uitvoeren (bijvoorbeeld 'natuurlijk leren', Van Emst, 2002).

Bij sommige vernieuwingen zijn onderwijswetenschappers betrokken (Van der Sanden, Streumer, Doornekamp, Hoogenberg & Teurlings, 2003; Nieveen, McKenney & Van den Akker, *in press*). Toch is er over de vraag hoe je authentiek leren het best kunt vormgeven en wat de effecten ervan zijn veel minder nagedacht dan over actief leren. De reden daarvan is waarschijnlijk dat deze vernieuwingen door hun omvattende karakter en complexiteit lastig te onderzoeken zijn. Ik wil ervoor pleiten hier in de onderwijswetenschappen meer werk van te maken. Er is behoefte aan een kennisbasis die helpt om op een verantwoorde manier vorm te geven aan 'authentiek leren'. Die kennisbasis zullen we moeten opbouwen, en moeten onderhouden.

De werkzaamheid van actief en authentiek leren

Het gesprek over onderwijsvernieuwingen in de richting van actief en authentiek leren is in woelig vaarwater terecht gekomen, sinds de media zich op de discussie over 'het nieuwe leren' hebben gestort. Na de kritiek van Van der Werf (2005) op het ideologisch karakter van 'het nieuwe leren' en op het feit dat de werkzaamheid van de nieuwe leerprincipes onbewezen is, ontstond een voor- en tegendiscussie waarin beide partijen zich schuldig hebben gemaakt aan het poneren van stereotypen en karikaturen. Inmiddels begint er weer wat nuance in de discussie te komen. De Jong (2006) noemt diverse onderzoeken waaruit empirische evidentie blijkt voor de werkzaamheid van de leerprincipes onderzoekend, gesitueerd en samenwerkend. Wel blijkt dat gezocht moet worden naar de juiste mate en wijze van begeleiding, en ook zijn deze onderwijsvormen niet voor elk onderwijsdoel het meest geschikt. Simons (2006) geeft aan dat er bij kritiek op het nieuwe leren onderscheid gemaakt moet worden tussen de inhoud van een vernieuwing en de manier waarop die in concrete gevallen wordt uitgevoerd. Als de condities waaronder vernieuwingen worden ingevoerd en uitgeprobeerd niet optimaal zijn, is dat echter geen reden om de principes achter de vernieuwing af te wijzen.

Teurlings, Wolput en Vermeulen (2006) verrichtten een literatuurstudie om de vraag te beantwoorden wat er bekend is over de effecten van nieuw leren. Zij onderscheiden drie uitgangspunten van het nieuwe leren, vergelijkbaar met die van Van der Werf. Ze vinden behoorlijk wat onderzoek dat aansluit bij het eerste uitgangspunt, 'een activerende leeromgeving met het accent op zelfstandig leren'. Daaronder valt bijvoorbeeld onderwijs dat is gericht op het bevorderen van leervaardigheden. Onderzoek hiernaar laat positieve effecten zien op de motivatie van leerlingen, het stimuleert leerlingen tot een diepere verwerking van de leerstof, en hun prestaties worden beter. Ook een grotere zelfstandigheid van leerlingen heeft positieve effecten op het leergedrag en de leerprestaties van leerlingen. Er

blijkt minder onderzoek te zijn naar 'betekenisvolle en authentieke contexten', het tweede uitgangspunt van nieuw leren dat Teurlings et al. onderscheiden. Ook zijn er minder 'harde resultaten' omdat het vaak gaat om kleinschalig onderzoek met flexibele designs (Robson, 2002). De auteurs vonden studies naar de effecten van vakkenintegratie, van integratie van theorie en praktijk, en van authentieke opdrachten en praktijksimulaties. Deze maatregelen lijken tot even goede leerprestaties te leiden als in traditioneel onderwijs, en er zijn aanwijzingen dat het begrip van de leerstof groter is omdat de leerlingen beter weten waarom ze iets leren. Ook is er een positief effect op de motivatie van leerlingen. Over samenwerkend leren, het derde uitgangspunt, is veel meer bekend dan de auteurs in het bestek van hun studie kunnen bespreken. De trend in de resultaten van het onderzoek in de tradities van Cohen en Slavin is dat de effecten van samenwerkend leren positief zijn. Behalve een grotere motivatie, wordt geconstateerd dat leerlingen de leerstof op een diepgaander manier verwerken en vaker nieuwe ideeën en oplossingen ontwikkelen. Er vindt meer transfer van het geleerde plaats, en leerlingen ontwikkelen niet alleen cognitieve maar ook sociale vaardigheden.

Bij alle drie de uitgangspunten wijzen ook Teurlings et al. (2006) op het belang van begeleiding en een goede invoering van de betreffende principes: de overdracht van de verantwoordelijkheid voor het leerproces van docent naar leerlingen bij zelfstandig leren moet geleidelijk gebeuren, en moet afgestemd worden op het niveau en de mogelijkheden van de leerlingen. Uit het onderzoek naar het leren in betekenisvolle en authentieke contexten komt eveneens naar voren dat een goede begeleiding door de docent onontbeerlijk is. En ten slotte kan ook samenwerkend leren alleen succesvol zijn als de docent de leerlingen samenwerkingsvaardigheden leert en adequate feedback op het samenwerkingsproces geeft.

Een sociocultureel perspectief op actief en authentiek leren

Inmiddels lijkt in de onderwijskundige wereld de conclusie te zijn dat we moeten stoppen met het denken in absolute tegenstellingen of dichotomieën (Kirschner, 2006). Er wordt voor gepleit te zoeken naar een nieuw evenwicht tussen gestuurd, zelfgestuurd en ervaringsleren (Simons, 2006) of naar de meest adequate combinatie en afwisseling van leer- en instructievormen (De Jong, 2006). Mijns inziens gaat het echter om meer dan het vinden van de juiste mix. In het hiernavolgende zal ik pleiten voor een meer principiële doordenking van de leerprincipes actief en authentiek leren, gebaseerd op de socioculturele of Vygotskiaanse theorie. Deze theorie biedt aanknopingspunten om de vraag naar de betekenisgeving van leerlingen en die naar de maatschappelijke betekenis van leerinhouden tegelijkertijd op de agenda te houden.

Vanuit sociocultureel perspectief is actief leren meer dan druk bezig zijn in plaats van in de bank hangen. Het begrip activiteit is in deze theorie niet de tegenhanger van passiviteit, maar verwijst naar 'culturele of maatschappelijke activiteiten' (Leont'ev volgens Van Oers & Wardekker, 1997). Dat zijn georganiseerde bezigheden die in de samenleving een bepaalde waarde en betekenis hebben. Te denken valt aan handel, wetenschap, kunst, enzovoort. Actief leren verwijst vanuit dit perspectief naar de betrokkenheid van leerlingen bij zulke activiteiten; leerlingen kunnen actief leren als ze een link kunnen leggen tussen wat ze leren en de activiteiten waarin die kennis of vaardigheden een

functie hebben. Actief en authentiek leren zijn hier dus nauw verbonden.

Vanuit een sociocultureel perspectief is door verschillende auteurs beschreven hoe vanzelfsprekend en gemotiveerd kinderen leren, als ze kunnen participeren in praktijken waarbinnen zulke activiteiten plaatsvinden, variërend van arbeidssituaties tot het huishouden of religieuze rituelen. Lave en Wenger (1991) introduceerden in dit verband de term 'legitieme perifere participatie', waarmee ze verwijzen naar de mogelijkheid om als nog-niet-volwaardige deelnemer in sociale praktijken mee te doen, en al doende te leren. Deelnemers die 'legitiem perifeer' participeren, worden serieus genomen; ze nemen weliswaar taken op zich die nodig zijn in het kader van de betreffende activiteit, maar dragen niet de volle verantwoordelijkheid. Voorbeelden hebben bijna altijd betrekking op het informele leren van kinderen als ze samen met volwassenen meedoen aan activiteiten in de gemeenschap (Rogoff, 1994), op vroegere perioden (bijvoorbeeld het meester-gezelsysteem), of op situaties in niet-westerse culturen (bijv. De Haan, 1999). In de moderne samenleving is onderwijs volgen een activiteit op zichzelf geworden, en de praktijk waarin leerlingen op school participeren is primair die van het schoolleven zelf. Maar met wat ze daarvan opsteken leren ze niet vanzelf participeren in de praktijken waarop de school hen eigenlijk zou moeten voorbereiden (Ten Dam, Volman & Wardekker, 2004).

Vanuit een sociocultureel perspectief is het derde element dat vaak als 'nieuw leerprincipe' wordt genoemd, namelijk samenwerkend of sociaal leren, inherent verbonden met de elementen actief en authentiek leren. Alle activiteiten zijn immers sociale fenomenen, en alle authentieke leersituaties die je kunt bedenken zijn sociale situaties. Dat wil niet zeggen dat er altijd sprake moet zijn van leerlingen die samen dingen doen. Bij 'sociaal leren' gaat het niet alleen om samenwerken omdat dat leerlingen motiveert, maar ook om het besef dat de kennis, begrippen, instrumenten, enzovoort, waarmee leerlingen werken sociale producten zijn, die een plaats hebben in door mensen op een bepaalde manier georganiseerde situaties.

Actief, authentiek en sociaal leren zijn vanuit een sociocultureel perspectief dus elementen die weliswaar te onderscheiden, maar niet te scheiden zijn. Ook de twee eerder genoemde kanten van 'authentiek leren', levensecht leren en leren dat aansluit bij de behoeften van leerlingen, zijn vanuit een sociocultureel perspectief onlosmakelijk verbonden. Van Oers en Wardekker (1999) pleiten voor een visie op authentiek leren waarbij het gaat om het organiseren van leeractiviteiten die voor leerlingen een zichtbare relatie met het echte leven hebben (ofwel maatschappelijk betekenisvol zijn), maar die aansluiten bij de belangstelling en het niveau van leerlingen, zodat deze er ook betekenis aan kunnen geven (voor de leerling zinvol, zie ook Ten Dam, 1999). De kunst is om de twee aspecten van 'authentiek' te verbinden, zodat leerlingen vanuit hun eigen vragen bezig kunnen zijn met het ontwikkelen van kennis, vaardigheden en houdingen die hen helpen te functioneren in de samenleving. Leerlingen bouwen vanuit dit perspectief pas kennis op wanneer ze de leerstof tot iets persoonlijks kunnen transformeren. Het je eigen maken van kennis betekent hier niet alleen uit je hoofd leren, begrijpen of kunnen toepassen, maar er zelf iets mee doen, het tot je persoonlijke kijk op de wereld maken (Wardekker, 2006). Van Oers en Wardekker (1999) pleiten er verder voor authentiek leren ook op te vatten als leren dat is gericht op het kunnen leveren van een eigen, kritische bijdrage aan de praktijken waarin de leerling participeert. Dat veronderstelt dat in leeromgevingen de mogelijkheid wordt geor-

ganiseerd om te reflecteren op die praktijken en het eigen handelen daarin.

Bij pogingen om in de onderwijspraktijk vorm te geven aan authentiek leren duiken echter een paar lastige dilemma's op, die ook gelden voor de hierboven genoemde interpretatie van authentiek leren. In onderwijsexperimenten, onder andere in het vmbo, waar leerlingen voor een belangrijk deel leren op gesimuleerde werkplekken in de school, of via stages of opdrachten buiten de school, blijkt dat het lastig is een goed evenwicht te vinden tussen participeren en leren; tussen werken aan levensechte taken enerzijds en het realiseren van een volwaardig curriculum anderzijds; en tussen het bieden van keuzemogelijkheden aan leerlingen en zicht houden op hun vorderingen. Ik werk deze dilemma's kort uit.

a. Participeren én leren

Er is de afgelopen tijd niet alleen bij scholen, maar ook bij politici en in het bedrijfsleven veel enthousiasme voor het idee leerlingen dingen in de 'echte wereld' te laten doen. Participeren is 'in'. Minister van der Hoeven en staatssecretaris Ross willen bijvoorbeeld dat leerlingen in het voortgezet onderwijs vanaf 2007 een maatschappelijke stage kunnen doen. Via vrijwilligersactiviteiten zouden leerlingen moeten kennismaken met allerlei aspecten van de samenleving, hetgeen zou bijdragen aan hun 'burgerschap' en hun beroepsbeeld. In 2005 startte de 'Carrousel', een project waarin vmbo-leerlingen een jaar lang kennis maken met de beroepspraktijk in verschillende sectoren. Onlangs spraken Joop van den Ende en het roc Amsterdam af dat Talpa stages gaat regelen voor groepen leerlingen, waarna de stage-ervaringen van de groep vervolgens gebruikt worden als materiaal voor een *reality soap*.

Dergelijke projecten zijn motiverend voor leerlingen en dragen wellicht bij aan een positiever beeld van het vmbo. Maar meedraaien in een bedrijf (participeren) moet niet te gemakkelijk gelijk worden gesteld aan leren. Werkplekken zijn over het algemeen niet ontworpen met het oog op leren. En hoewel technische kennis en vaardigheden wellicht op deze manier wel te verwerven zijn, zijn inzicht in het waarom van het werk, in de geschiedenis ervan, in de samenhang met andere activiteiten (Guile & Young, 2003), geen leerdoelen waaraan bedrijven of opdrachtgevers als vanzelf een bijdrage leveren. De vraag is dan hoe van 'participeren' authentiek leren gemaakt kan worden.

b. Levensechte taken én een volwaardig curriculum

Een andere lastige vraag met betrekking tot authentiek leren waar verschillende vernieuwende scholen mee kampen, is hoe op basis van authentieke taken een volwaardig curriculum opgebouwd kan worden. Wanneer een vast curriculum wordt doorlopen, is duidelijk wat leerlingen 'gehad' hebben. Maar hoe kan gegarandeerd worden dat leerlingen bij het uitvoeren van authentieke opdrachten ook inderdaad aanlopen tegen vragen die hen uitnodigen de beoogde kennis en vaardigheden te ontwikkelen? En hoe kan er samenhang en structuur ontstaan in de kennis die leerlingen zo ontwikkelen? Vernieuwende scholen lossen dit op verschillende manieren op. Sommige analyseren de kerndoelen om deze vervolgens op een meer thematische wijze geordend onder te brengen in taken en opdrachten. Andere scholen werken met authentieke taken, en bieden daarnaast aanvullende workshops aan, gericht op de exameneisen. Veel scholen handhaven een apart vak wiskunde of Nederlands op het rooster, of beperken het werken

met authentieke taken tot een paar dagdelen in de week. Het zal duidelijk zijn dat zulke oplossingen door scholen niet op eigen kracht uitgewerkt kunnen worden. Dit is werk dat in samenwerkingsverbanden gebeurt, vaak begeleid door instellingen uit de onderwijsverzorgingsstructuur.

c. Ruimte voor leerlingen én zicht houden op hun ontwikkeling

Een laatste punt dat ik hier wil noemen, is de vraag hoe docenten zicht kunnen houden op de vorderingen van leerlingen in een systeem waarin niet iedereen op hetzelfde moment met hetzelfde bezig is. Er zijn inmiddels verschillende systemen ontwikkeld of in ontwikkeling waarin deeltaken worden beoordeeld en afgetekend. Dat brengt vaak veel administratie voor docenten met zich mee. In het systeem van de werkplekkenstructuur wordt dat opgelost doordat leerlingen deze taken zelf beoordelingen vervullen, onder andere in de rol van kwaliteitscontroleur, taken waarbij ze meteen ook belangrijke vaardigheden opdoen. Ook hier loopt men echter vaak nog aan tegen de administratieve druk (een voorbeeld: het registreren van 800 beoordelingen per leerling per vak per jaar) en het feit dat het systeem leerlingen verleidt tot 'afvinkgedrag'. Scholen die werken met taken met een opener karakter, zoeken naar andere manieren om taken en opdrachten te koppelen aan te beoordelen competenties.

Samenvatting

Actief en authentiek leren zijn antwoorden op problemen waar docenten mee te maken hebben: ongemotiveerde leerlingen die een consumentenhouding vertonen en een gebrek aan transfer. Onder deze noemers hebben scholen gepoogd leren voor leerlingen minder 'deprimerend' en meer betekenisvol te maken. Ik heb ervoor gepleit dat onderwijswetenschappers werk maken van een degelijke theoretische en empirische onderbouwing van de principes actief en authentiek leren, als tegenwicht tegen de oppervlakkige discussie die in de media rond het 'nieuwe leren' is ontstaan. In het voorgaande heb ik laten zien dat de socioculturele theorie een goede basis vormt voor zo'n theoretische onderbouwing, omdat in deze theorie de balans tussen maatschappelijke betekenis en persoonlijke zingeving door leerlingen wordt benadrukt. Meer theoretisch en empirisch onderzoek is echter nodig om grip te krijgen op de spanningsverhoudingen en dilemma's die actief en authentiek leren – ook vanuit een sociocultureel perspectief – met zich meebrengen: de spanning tussen participeren en leren, tussen werken met levensechte taken en een volwaardig curriculum realiseren, en tussen ruimte bieden aan leerlingen en zicht houden op hun ontwikkeling.

3 Gemeenschappen voor actief en authentiek leren

Een van de noemers waaronder de afgelopen tijd is geprobeerd het leren op school meer 'authentiek' te maken, op een wijze die aansluit bij het hiervoor geschetste perspectief, is de *community of learners*, of leergemeenschap. Met dit concept wordt geprobeerd 'de school' en 'het echte leven' (Van Oenen & Hajer, 2002) dichter bij elkaar te brengen. De basisgedachte is dat leerlingen gezamenlijk werken aan betekenisvolle, levensechte opdrachten, waarbij ze rollen aannemen die ook werkelijk horen bij de activiteit of praktijk waar de opdrachten aan zijn ontleend (en waarin mensen ook als gemeenschappen samenwerken). Ze vervullen bijvoorbeeld de rol van wetenschapper in een opdracht over waterkwaliteit in de Amsterdamse grachten, of de rol van horecamedewerker in een opdracht waarbij de catering voor een open dag op school wordt verzorgd.

18 Het principe van de *community of learners* is een antwoord op dezelfde problemen die ook voorstanders van het nieuwe leren constateerden (gebrek aan betrokkenheid van leerlingen, motivatie- en transferproblemen). Het sluit goed aan bij een socioculturele visie op onderwijs en leren. De term 'gemeenschap' verwijst hier niet alleen naar de vreemdsoortige gemeenschappen die de school en de klas zijn, maar ook naar de gemeenschappen die leerlingen 'nadoen' als onderzoekers, of medewerkers van een cateringbedrijf of een verzorgingstehuis. De term *learners* drukt hier niet zozeer uit dat leerlingen worden beschouwd als mensen die alles nog moeten leren, en die naar school komen om te leren voor later.³ *Learner* verwijst naar het feit dat leerlingen nog geen volleurde deelnemers in zulke praktijken zijn, en dat er speciale maatregelen getroffen moeten worden om te leren van het participeren in de betreffende praktijk. Het idee van leergemeenschap is uitgewerkt voor groepen lerenden van 4 tot 80. In het hierna volgende zal ik toelichten hoe het kan worden uitgewerkt voor leerlingen tussen 12 en 16 jaar. Ik bespreek eerst twee voorbeelden van leergemeenschappen voor andere leeftijdsgroepen, waaraan (onder andere) vanuit de Vrije Universiteit wordt gewerkt: het idee van de Vrolijke School dat Beishuizen (2004) bij het Onderwijscentrum heeft ontwikkeld, en het concept van het onderzoeksgeoriënteerde curriculum in het ontwikkelingsgerichte basisonderwijs, dat door Van Oers (2001) is beschreven en waarnaar bij de afdeling Onderwijspedagogiek en Opvoedingsfilosofie onderzoek wordt verricht. Daarna komt de vraag aan de orde hoe een leergemeenschap, gericht op de principes van actief en authentiek leren, er in het vmbo, met name in de beroepsgerichte leerwegen, zou kunnen uitzien.

De community of learners van Brown en de Vrolijke School

Het begrip *community of learners* werd in onderwijskundige kringen bekend door het werk van Brown (Brown & Campione, 1994). Zij ontwikkelden en experimenteerden met een model waarin leerlingen gezamenlijk onderzoek doen naar een bepaald thema. Typerende elementen in dit model zijn: (a) leerlingen doen in kleine groepen onder-

³ Om die associatie te vermijden kiezen sommige auteurs voor andere begrippen, bijvoorbeeld *knowledge building community* (Bereiter & Scardamalia, 1996) of *community of inquiry* (Wells, 1999).

zoek naar centrale onderwerpen binnen een vakgebied, bijvoorbeeld het biologische begrip adaptatie, waarbij groepjes en daarbinnen weer de afzonderlijke leerlingen zich specialiseren in een bepaald subthema, bijvoorbeeld adaptatie bij een bepaalde diersoort; (b) het geleerde wordt via bepaalde procedures⁴ gedeeld met de andere leerlingen in de groep en met andere groepen; (c) ten slotte nemen alle leerlingen deel aan een taak waarvoor het nodig is dat ze samenwerken en waarbij ze de kennis moeten inzetten die ze hebben opgedaan. Uiteindelijk komen zo alle leerlingen tot een dieper begrip van de belangrijkste onderwerpen en subthema's. De onderwerpen waarnaar onderzoek wordt gedaan, zijn zogeheten *big ideas*, de kernelementen van wetenschappelijke disciplines. De praktijk waarin leerlingen hier participeren is een 'leerpraktijk', en de gemeenschap is primair een gemeenschap van lerenden.

Beishuizen (2004) introduceerde in zijn oratie het concept van de Vrolijke School, waarmee hij een stap verder gaat dan Brown. De Vrolijke School is een samenwerkingsproject van het Onderwijscentrum van de Vrije Universiteit met het Amsterdamse Ignatius gymnasium. Ook hier is de gedachte dat leerlingen samenwerken in een *community of learners*, maar de leergemeenschappen van de Vrolijke School bestaan niet alleen uit leerlingen. Leerlingen werken samen met wetenschappers aan de universiteit, en maken gebruik van hun bronnen, instrumenten en methoden. Leerlingen worden geconfronteerd met een bepaalde gebeurtenis of een maatschappelijk probleem (bijvoorbeeld waterkwaliteit in Amsterdam), of hen wordt gevraagd zelf onderzoeksvragen te bedenken over een bepaald maatschappelijk verschijnsel (bijvoorbeeld veranderende beeldvorming over het koningshuis). Het is de bedoeling dat ze hypothesen opstellen, de hypothesen door middel van empirisch onderzoek toetsen, conclusies trekken en de theoretische en praktische implicaties van de resultaten bespreken. Ze worden begeleid door hun eigen docenten en door onderzoekers of studenten van de Vrije Universiteit. Leerlingen leren zo al doende te werken volgens wetenschappelijke methoden en raken thuis in de regels voor wetenschappelijke communicatie en samenwerking. Meer dan bij Brown zijn de activiteiten van leerlingen dus zo gestructureerd dat ze niet alleen participeren in de leergemeenschap van de klas, maar ook in de activiteit van een *community* buiten de muren van de school, namelijk die van de wetenschappers aan wier werk ze meedoen.

Uit onderzoek blijkt dat leerlingen deze aanpak leuk en motiverend vinden, en er veel van leren. Maar ook wordt duidelijk dat het concept nog niet helemaal is uitgekristalliseerd; de kenmerken van de 'community of learners' zijn niet in alle projecten even goed uit de verf gekomen (Van der Schee, Van Rens & Beishuizen, 2006). Een van de vragen waaraan meer aandacht besteed zou moeten worden, is hoe docenten zulke projecten het best kunnen begeleiden en wat de rol van de betrokken wetenschappers is. Dat hier nog vragen liggen is niet zo verwonderlijk; in de aanpak van Brown lag het accent niet op de rol van de docent, maar meer op de rollen die leerlingen, in onderlinge dialoog werkend aan een gemeenschappelijke kennisbasis, op zich nemen (Brown & Campione, 1994). Voor mijn betoog is verder de vraag belangrijk in hoeverre deze aanpak ook bruikbaar is in het vmbo.

⁴ Bekende procedures zijn *reciprocal teaching* en de *jig-saw* methode.

Het onderzoeksgerichte curriculum in het ontwikkelingsgerichte onderwijs

Ook vanuit de socioculturele theorie is werk gemaakt van het begrip *community of learners*. We zagen al dat leren en participeren in een gemeenschap vanuit dit perspectief principieel met elkaar zijn verbonden. Leren wordt gedefinieerd als het op een steeds competentere manier participeren in de activiteiten van een bepaalde gemeenschap (Rogoff, 1994). Leren is bijproduct van het participeren, en wordt mogelijk omdat er voor minder ervaren deelnemers ruimte wordt gemaakt om op hun eigen niveau mee te doen (De Haan, 1999).

In Nederlandse basisscholen die volgens de Vygotskiaanse onderwijsbenadering, 'ontwikkelingsgericht' werken, wordt deze gedachte uitgewerkt door met leerlingen rond levensechte thema's activiteiten te ondernemen, die betekenisvol voor hen zijn. Tijdens het spelen of werken binnen zo'n activiteit ontstaat de behoefte aan nieuw 'gereedschap' (begrippen, schema's, bepaalde vaardigheden), doordat leerlingen tegen de grenzen van hun kunnen aanlopen. Kleuters ervaren bijvoorbeeld de functie van de begrippen 'groter' en 'kleiner' als ze in hun winkel voorwerpen op grootte willen ordenen, maken schematische tekeningen van hun blokkenkasteel om het ergens anders te kunnen opbouwen, of schrijven krabbels op een blaadje, bij wijze van bestelling in hun restaurant. Zo maken ze zich geleidelijk elementen van de cultuur eigen. Voor de onderbouw is een spelgeoriënteerd curriculum ontwikkeld (Janssen-Vos, 1997; Van Oers, 2005), waarin kinderen 'culturele activiteiten/praktijken' naspelen (de winkel, het ziekenhuis, het postkantoor). Daarmee wordt, wat Vygotskij (1978) noemt, een zone van naaste ontwikkeling gecreëerd, waarbinnen leerlingen worden uitgedaagd zich te ontwikkelen doordat ze op een steeds volwaardiger manier mee willen doen. Daarvoor is het nodig dat ze de taal en andere hulpmiddelen die horen bij die activiteit gaan gebruiken. In de bovenbouw is de afgelopen jaren het principe van een onderzoeksgeoriënteerd curriculum uitgewerkt. Van Oers heeft, voortbordurend op de ideeën van Wells (1999 en 2000) een belangrijke rol gespeeld in zowel de wetenschappelijke onderbouwing als de praktische uitwerking daarvan (Van Oers, 2001; Van Oers, 2005).⁵

Wells (1999) pleit voor onderzoek op basis van eigen vragen van leerlingen als organiserend principe voor het onderwijs, en duidt dit principe aan als werken in een *community of inquiry*. In een onderzoeksgeoriënteerd curriculum leren leerlingen omdat ze erop gericht zijn antwoorden te 'maken', en al doende hun begrip uitbreiden. Anders dan bij Brown en Beishuizen, liggen de te leren begrippen of *big ideas* bij Wells en Van Oers niet van tevoren vast.⁶ Het onderzoek is ook niet direct gericht op centrale begrippen uit disciplines of op vragen waarmee wetenschappers zich bezig houden. Het gaat om onderzoek naar allerlei soorten culturele praktijken en de gemeenschappen die daarmee verbonden zijn. In het tijdschrift *Zone* verschijnen geregeld artikelen waarin onderwijspraktijken worden beschreven die op deze wijze zijn vorm gegeven. Een groep 6 werkt bijvoorbeeld aan het thema 'de Romeinen' en komt op het idee een Romeinse stad na te bouwen. In subgroepen wordt voorbereidend onderzoek gedaan naar tempels en goden, de bouw van villa's, kleding, enzovoort. Het project wordt afgesloten met een tentoonstelling voor de ouders

⁵ Voor voorbeelden zie *Zone, Tijdschrift voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs*.

⁶ Zowel op het punt van leren door iets te maken, als op het punt van werken vanuit de vragen van leerlingen ligt de aanpak van Wells meer in de lijn van de *knowledge building community* van Bereiter en Scardamalia de *learning community* van Brown.

(Buskens & Van Oers, 2006). Een groep 7 wil een kunsttuleen opzetten. Om dat te realiseren onderzoeken de leerlingen in groepen de mogelijkheden en de te nemen stappen wat betreft de inrichting en de collectie, de onderneming en de financiën, en de reclame en marketing (Haalebos, 2003).

Net als in het spelgeoriënteerde curriculum is het in een onderzoeksgeoriënteerd curriculum belangrijk dat leerlingen kennismaken met en zich verplaatsen in de verschillende rollen die in een praktijk beschikbaar zijn, en met de taal, de hulpmiddelen en de handelingen die daarbij horen. Zo worden hun vragen verbonden met vakken en 'schoolse' begrippen (De Haan, 2005). Idealiter werken leerlingen zo aan een voortschrijdend onderzoekprogramma (Van Oers, 2005). Het centrale kenmerk van onderzoek is hier overigens niet zozeer het werken volgens een wetenschappelijke methode, maar eerder het benaderen van een bepaald thema vanuit een onderzoekende houding, waarbij het stellen van vragen wordt aangemoedigd en alle mogelijke antwoorden serieus worden genomen. Van Oers (2005) benadrukt dat, hoewel in deze onderwijsaanpak veel initiatief bij de leerling ligt, de canon serieus wordt genomen; het gaat erom de leerlingen te helpen de cultuur te begrijpen.

Naar een activiteitenformat voor de community of learners in het VMBO

Wat hebben we nu aan de beschreven principes in de beroepsgerichte leerwegen in het vmbo? Om te beginnen lijken beide aanpakken er goed in te slagen leerlingen op een motiverende wijze hun kennis- en vaardighedenrepertoire te laten uitbreiden. Er wordt geparticipeerd en er wordt geleerd. Bovendien kan op deze manier recht worden gedaan aan het feit dat leerlingen al veel weten en kunnen. Doordat leerlingen via internet en televisie met veel informatie worden geconfronteerd, is het op school niet zozeer zaak leerlingen te laten kennismaken met allerlei verschijnselen (natuurverschijnselen, verre landen, talen) maar eerder om ze die verschijnselen te leren begrijpen. De beschreven aanpakken zijn daar beter voor geschikt dan het overdragen van kennis.

De gerichtheid van de Vrolijke School op *big ideas*, afgeleid uit wetenschappelijke disciplines, behoeft voor het vmbo echter wel aanpassing.⁷ In de bovenbouw van havo en vwo is het verwerven van disciplinaire kennis een zinvolle voorbereiding op vervolgstudies (Beishuizen spreekt ook van een 'kweekplaats voor kenniswerkers'). Dat is in het vmbo minder het geval. De gerichtheid van de onderzoeksactiviteiten in het Ontwikkelingsgerichte Onderwijs op een breed scala van maatschappelijke praktijken en problemen biedt voor het vmbo meer perspectieven. De vraag is dan welk soort vragen en problemen hier centraal gesteld zou moeten worden.

Verder verbinden beide typen leergemeenschappen het principe van de leergemeenschap met onderzoekend leren. Het is de onderzoekende aanpak die leidt tot leren. Het is echter de vraag of het onderzoeksformat ook voor leerlingen in de beroepsgerichte leerwegen in het vmbo een geschikte aanpak is. Zij zullen zich minder dan leerlingen in de bovenbouw van havo en vwo kunnen inleven in rollen waarin ze vanuit een disciplinair perspectief bijdragen aan

⁷ Anderen hebben opgemerkt dat het wellicht ook niet voor alle vakgebieden mogelijk is zulke *big ideas* te vinden. Voor *science* vakken en biologie lijkt dat nog het gemakkelijkst te zijn; de meeste projecten die zijn beschreven hebben betrekking op deze vakken (Shulman & Sherin, 2004).

het oplossen van maatschappelijke problemen. Voor hen liggen relaties met andere typen rollen en praktijken meer voor de hand. Het enthousiasme van basisschoolleerlingen om zich te verdiepen in allerlei aspecten van hoe de wereld werkt, is bovendien bij pubers – zodra dat in een schoolse context moet plaatsvinden – vaak ver te zoeken. Een tweede vraag is dus: wat is een type activiteiten waar je hen wel warm voor krijgt? In het hiernavolgende zoek ik daarom naar een principe dat helpt te definiëren wat de kenmerken zouden moeten zijn van het werken in een leer-gemeenschap met pubers, in het bijzonder op het vmbo. Ook daarvoor maak ik gebruik van de socioculturele theorie en de uitwerking daarvan in het ontwikkelingsgerichte onderwijs.

Bij de vormgeving van het curriculum in ontwikkelingsgericht onderwijs wordt uitgegaan van het principe van 'leidende activiteiten'. El'konin (1971) werkte met dit begrip de gedachte van Vygotskij uit dat er activiteiten zijn die voor kinderen in een bepaalde periode het meest bijdragen aan hun cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling. Leidende activiteiten zijn activiteiten waaraan kinderen in een bepaalde periode graag deelnemen en waaraan ze ook op een zinvolle manier kunnen deelnemen op basis van de handelingsmogelijkheden waarover ze op dat moment beschikken. Ook is binnen de leidende activiteit van een periode de introductie van nieuwe handelingsmogelijkheden en hulpmiddelen mogelijk. Onderwijsactiviteiten zijn dan ook vooral stimulerend voor de ontwikkeling van kinderen als ze zijn ingebed in de leidende activiteit van dat moment (Janssen-Vos & Van Oers, 1998).

22

El'konin (1971) maakt onderscheid tussen dominante activiteiten die meer gericht zijn op het ontwikkelen van doelen en motieven (emotioneel contact, spel, sociale relaties), en dominante activiteiten die zijn gericht op het ontwikkelen van sociaal gegroeide manieren van handelen (manipuleren van voorwerpen, formele leeractiviteit, beroeps- of carrièregerichte activiteit). Deze typen dominante activiteiten wisselen elkaar af. Voor de basisschool onderscheidt hij twee perioden en twee typen 'leidende activiteit'. Van 2 tot ongeveer 7 jaar is spel de leidende activiteit. Op basis van deze gedachte is in het ontwikkelingsgerichte onderwijs het spelgeoriënteerd curriculum uitgewerkt. Voor kinderen vanaf ongeveer 7 tot 12 jaar is de bewuste of productieve leeractiviteit typerend. Kinderen zijn in die periode gericht op de wereld van de dingen, ze willen leren en dingen weten. Het onderzoeksgeoriënteerde curriculum sluit bij deze gedachte aan.⁸ Van Oers (2005) ziet daarbij spel en onderzoek doen niet als activiteiten, maar als 'formats' van activiteiten. Het gaat om een bepaalde verhouding tot sociale praktijken, waarbij steeds meedoen (participatie) aan de orde is op een manier die past bij de betreffende leeftijdsfase en mogelijkheden.

Wat zijn nu activiteiten die betekenisvol zijn voor leerlingen tussen de 12 en 16 jaar, en waarin ze de behoefte aan nieuw te ontwikkelen *tools* tegenkomen? El'konin noemt voor deze periode 'sociale relaties ontwikkelen' als leidende activiteit. In die zin lijkt het principe van werken in een 'gemeenschap', waarbij door de noodzaak van samenwerken sociale relaties vanzelfsprekend aan de orde zijn, juist in deze leeftijd fase goed te passen. Ik denk echter dat 'sociale relaties ontwikkelen' in dit verband niet te smal moet worden opgevat. Bezig zijn met sociale relaties heeft niet alleen betrekking op de onderlinge relaties van jongeren met elkaar, en zelfs niet alleen op interpersoonlijke rela-

⁸ Deze indeling in perioden moet overigens niet gezien worden als een 'natuurgegeven', maar eerder als een product van hoe een samenleving zich heeft ontwikkeld en is georganiseerd (Van Oers & Wardekker, 1997).

ties met ouders, leraren en andere volwassenen. Ook vanuit andere ontwikkelingstheorieën (bijv. Marcia, 1980) wordt aangegeven dat in deze periode voor jongeren vragen over hun sociale rol centraal staan. In de prepuberteit is dat de vraag 'hoe zien anderen mij?', in de puberale fase de vraag 'wat vind ik van mezelf?' (Delfos, 2005). Daarmee zijn vragen verbonden als: wat is mijn mening, hoe sta ik in het leven, wat is belangrijk voor mij, enzovoort. Bij het zoeken naar antwoorden op beide vragen is contact met leeftijdgenoten belangrijk, ze functioneren als voorbeeld, spiegel, en bieden steun en solidariteit. Bovendien biedt de groep leeftijdgenoten een context om rollen uit te proberen en te oefenen. Maar het ontwikkelen van sociale relaties is eveneens een manier om zich te oriënteren op de sociale wereld vanuit de vraag welke rollen daar beschikbaar zijn. Daarbij gaat het om beroepsrollen, maar ook om rollen als burger, ouder, partner, buurtgenoot, enzovoort.⁹

Dit beeld van de puberteit staat echter haaks op het naar binnen gekeerde beeld van jeugdculturen dat de afgelopen jaren door diverse auteurs is beschreven. Jongeren lijken in toenemende mate gericht te zijn op de eigen beperkte leefwereld van uitgaan, msn, verkeer en kleding. Brinkgreve (2004) laat zien hoe dit te maken heeft met het feit dat, hoewel jongeren over veel zaken mogen meepraten en ongekende keuzemogelijkheden hebben, ze vaak lang blijven vrijgesteld van volwassen taken en verantwoordelijkheden. Ziehe (2004) wijst op de overheersende rol van de populaire cultuur, op basis waarvan jongeren hun eigen stijlen en leefwerelden construeren, waarin ze hun eigen norm zijn. Die persoonlijke leefwerelden (*Eigenwelten*) zijn volgens Ziehe gaan functioneren als maatstaf in alle levenssferen, ook in de school.

De constatering dat de eigen leefwereld voor jongeren toch al zo centraal staat, is voor Ziehe (2000) reden zich te verzetten tegen onderwijsvernieuwingen die het accent leggen op aansluiten bij die leefwereld. Daarin is in zijn ogen al voldoende voorzien.¹⁰ In plaats daarvan pleit hij ervoor dat leraren leerlingen juist wegen wijzen om buiten de grenzen van hun persoonlijke leefwerelden te treden (Ziehe, 2004). Laat leerlingen zien dat er andere werelden zijn die de moeite waard zijn, en dat de eigen dagelijkse leefwereld ook in een ander perspectief gezien kan worden, laat hen kennismaken met structuur, en stimuleer hen hun weerstand tegen zaken die onbekend zijn (*cognitive strangeness*) en hun angst om te mislukken te overwinnen, door zich een beeld te vormen van hoe ze zich zouden voelen als hen iets nieuws zou lukken ('kleine zelfontwerpen').

Mijns inziens heeft het zich zo sterk op zichzelf betrekken van jongeren niet alleen te maken met de populaire cultuur en de grotere keuzemogelijkheden. Een andere oorzaak ligt in het feit dat de wereld van jongeren door internet en televisie juist heel groot is geworden, terwijl de mogelijkheden om iets in die wereld te betekenen, zo klein lijken. Dat brengt een gevoel van machteloosheid met zich mee, dat kan leiden tot zich afkeren van vragen die buiten de

⁹ Zoals elke periode kan deze periode ook gezien worden als een voorbereiding op de volgende periode, namelijk de periode waarin sprake is van het zich positioneren in de wereld door middel van beroeps- of carrièregerichte activiteit.

¹⁰ Een iets andere maar wel verwante kritiek wordt geformuleerd door Egan (2002), die stelt dat veel onderwijsvernieuwingen zijn gebaseerd op de onjuiste gedachte dat onderwijs zou moeten aansluiten bij de manier waarop kinderen in bepaalde ontwikkelingsfasen denken en leren. Onderwijs is volgens hem juist nodig om de ontwikkeling van deze manieren van denken te stimuleren.

directe leefwereld liggen. Voor jongeren in de beroepsgerichte leerwegen in het vmbo, en zeker in het leerwegondersteunend onderwijs en het praktijkonderwijs, geldt bovendien dat hun toekomstperspectieven beperkt en vaak moeilijk als eervol te ervaren zijn; ook een reden om zich eerder te richten op wat plezier en zelfvertrouwen in het hier en nu oplevert.

Wat betekent het voorgaande nu voor het 'activiteitsformat' voor het curriculum in het vmbo? In de basisvorming zou het principe van het onderzoeksgeoriënteerde curriculum voortgezet kunnen worden.¹¹ Op het feit dat leerlingen nu meer op zichzelf en elkaar gericht zijn dan op dingen in de wereld (en op formele leeractiviteit) kan ingespeeld worden door explicieter aandacht te besteden aan de vraag 'wat heeft deze opdracht, taak of inhoud met jezelf en je relaties met anderen te maken?'; 'hoe helpt het te kiezen wie je wilt zijn?'

In de bovenbouw van de beroepsgerichte leerwegen in het vmbo oriënteren leerlingen zich op de wereld van de arbeid, ze ontwikkelen hun begrip van de samenleving verder, en oriënteren zich op hun sociale rol. Een format voor het curriculum zou hier dat van een 'identiteitsgeoriënteerd' curriculum kunnen zijn. Leerlingen oriënteren zich op sociale rollen en oefenen met de uitvoering ervan. In de activiteiten die worden ondernomen zou de beroepsrol in brede zin¹² (Onstenk, 1997) aan de orde moeten zijn. Het verkennen van de eigen mogelijke rol in de wereld van de arbeid kan plaatsvinden via het uitvoeren van activiteiten op het terrein van bijvoorbeeld productie, zorg, handel, enzovoort,¹³ in relatief 'veilige' praktijkvarianten (bijvoorbeeld simulaties) van een praktijk. Daarnaast moeten ook andere rollen verkend en verdiept worden, bijvoorbeeld de rol van buurtbewoner, consument, deelnemer aan sport en cultuur, recreant, burger.

Net als in spel- en onderzoeksactiviteiten moeten de activiteiten zo worden gekozen en begeleid dat de te verrichten handelingen de behoefte aan kennis en vaardigheden (het zich eigen maken van begrippen en andere *tools*) oproepen. Op een manier die vergelijkbaar is met die in de learning community volgens Beishuizen (2004) spelen *big ideas* een

¹¹ Voor leerlingen in de bovenbouw van havo/vwo, die eerder een positie in de samenleving als kenniswerker zullen innemen, wordt dan de lijn van het onderzoeksgeoriënteerde langzamerhand getransformeerd naar een meer disciplinegerichte benadering. Daarbij worden de tools en begrippen complexer, en de structuur van dat kennisbestand explicieter. De vragen waarvoor oplossingen worden gezocht komen dichterbij de vragen waarvoor *big ideas* een oplossing zijn. In mbo en hbo ten slotte komt het accent te liggen op expertise in het gebruiken van begrippen, instrumenten en gereedschappen, en het ontwikkelen van nieuwe tools. Het gaat dan om het zich eigen maken van een specifieke rol.

¹² Daarbij gaat het niet alleen om het verwerven van vakmatige en methodische (nauw aan het beroep verbonden) competenties, maar ook om bestuurlijk-organisatorische en strategische competenties (bijv. inzicht in de organisatie en de hiërarchische relaties daarbinnen), sociaal-communicatieve, normatief-culturele (bijv. betrokkenheid, beroepshouding) en leer- en vormgevingscompetenties (Onstenk, 1997).

¹³ Zie Meijers en Wijers (1997) voor een overzicht van maatschappelijke praktijken die hierbij als uitgangspunt genomen kunnen worden. Zij formuleren arbeidsgebieden op basis van menselijke levensbehoeften (bijv. voeding, gebouwen, infrastructuur en transport, opvoeding en onderwijs).

rol. Het gaat hier echter niet zozeer om centrale begrippen uit wetenschappelijke disciplines maar eerder om zaken die ook wel zijn benoemd als 'kernproblemen' (Onstenk, 1997) of beroepdilemma's' (Meijers, 2005). Zo zouden identiteitsgeoriënteerde activiteiten in de zorg leerlingen in aanraking kunnen brengen met vragen met betrekking tot empathie, macht en beïnvloeding. In de techniek spelen vragen met betrekking tot de keuze van materialen en gereedschappen een rol, maar ook vragen over klantgerichtheid en dilemma's als snel versus precies werken. Voor alle sectoren geldt een dilemma als kosten versus kwaliteit. De activiteiten zouden zo gekozen moeten worden dat ze bij leerlingen de vraag oproepen: 'hoe wil jij met deze zaken omgaan?', 'wat voor iemand wil je zijn'? Van belang is ook dat de rollen waarmee leerlingen 'oefenen' regelmatig wisselen, zodat niet altijd dezelfde leerlingen bijvoorbeeld de leidinggevende, communicatieve of organisatorische rollen op zich nemen. Het is juist de bedoeling dat leerlingen hun repertoire verbreden.

In zijn oratie stelt Van Oers (2005) voor om niet in elke fase een activiteitenformat volledig door een nieuw format te vervangen, maar steeds de kenmerken van eerdere formats te behouden. Zo zouden in de onderzoeksactiviteiten in de bovenbouw van het basisonderwijs de kenmerken van spel - regels, vrijheidsgraden, betrokkenheid - op een bepaalde manier behouden moeten blijven. Deze redenering doortrekkend, zou ook een onderzoekende houding behouden moeten blijven als leerlingen zich oriënteren op en oefenen met sociale rollen. In een identiteitsgeoriënteerd curriculum kan aandacht voor reflectie (niet alleen het vervullen van de rol maar er ook met afstand naar kijken) als zodanig opgevat worden. Onderzoek moet een kenmerk blijven van de manier waarop leerlingen hun rol in bepaalde praktijken vervullen, in de vorm van een vragende, reflectieve houding ten aanzien van het hoe, wat en waarom ervan, en het systematisch en in dialoog zoeken naar antwoorden op die vragen.¹⁴ Ook spel blijft een element van het curriculum in het vmbo: rollen zijn altijd aan regels gebonden, maar er zijn vrijheidsgraden in de keuze en de wijze van het vervullen van die rollen. En ook hier gaat het erom de activiteiten zo te kiezen en bij te sturen dat de betrokkenheid van leerlingen wordt vastgehouden.¹⁵

Een leergemeenschap in het VMBO

In het voorgaande zijn verschillende ingrediënten voor een 'programma van eisen' voor het leren en werken in een leergemeenschap in het vmbo de revue gepasseerd. Het is de bedoeling dat wat leerlingen op school doen motiveerend is. Daarom is het belangrijk dat ze worden betrokken in activiteiten die voor hen persoonlijk betekenisvol zijn (het moet iets met henzelf te maken hebben). Die activiteiten moeten echter ook betekenisvol zijn vanuit een perspectief van maatschappelijke participatie (het moet leerlingen verbeterde en nieuwe competenties opleveren). De taken die ze in de leergemeenschap vervullen moeten aansluiten bij wat ze kunnen en willen, maar moeten ook hun

¹⁴ Leeman en Wardekker (2004) hebben het in dit verband over burgerschap: onderwijs zou leerlingen moeten voorbereiden op participeren in de samenleving in bepaalde rollen, en met een bepaalde kwaliteit, namelijk 'kritisch engagement' (p.26).

¹⁵ Deze gedachte is wellicht ook van toepassing op meer gespecialiseerde studies en functies. Die zouden dan zowel spel, onderzoek, als roloriëntatie in moeten blijven houden.

grenzen verleggen. Het perspectief van waaruit gewerkt wordt is 'identiteitsgeoriënteerd': leerlingen verkennen verschillende rollen als optie voor henzelf door in zo'n rol te participeren in een relatief veilige variant van een sociale praktijk. Daarbij moet reflectie (bij wijze van 'verkort onderzoek') worden georganiseerd. Ik geef twee heel verschillende voorbeelden van dergelijke leergemeenschappen waar ik de afgelopen tijd onderzoeksmatig bij betrokken ben geweest. Het eerste voorbeeld betreft een groep docenten en leerlingen in een afdeling Zorg en Welzijn basis- en kader beroepsgerichte leerweg van een vmbo. Het tweede voorbeeld is een school die gespecialiseerd is in het opvangen van leerlingen die voortijdig het onderwijs dreigen te verlaten.

In een proo-aandachtsgebied waarin onderzoekers van UvA en VU samenwerken (projectleiding prof. Ten Dam) proberen we het begrip *community of learners* voor het vmbo handen en voeten te geven, en onderzoeken we de effecten daarvan op motivatie en competenties van leerlingen. We gaan uit van de gedachte dat de beroepsoriëntatie in het vmbo verbeterd kan worden door te werken in leergemeenschappen die ook kenmerken hebben van praktijkgemeenschappen. De gerichtheid op leren van het begrip *community of learners* (Brown & Campione 1994) proberen we dus te combineren met het idee van 'leren door participeren in activiteiten die van belang zijn in een bepaalde gemeenschap' van het begrip *community of practice*. Wenger (1998) omschrijft een *community of practice* als een groep mensen die een bepaalde praktijk en overtuigingen met elkaar delen, en die gedurende een bepaalde periode gezamenlijk betrokken zijn bij het verbeteren van die praktijk. In onze leergemeenschappen in het vmbo werken leerlingen en leraren samen alsof ze collega's zijn in een bedrijf of instelling. In een van de scholen in ons project hebben leerlingen bijvoorbeeld een koffietafel voor ouderen georganiseerd, en een 'doe-ochtend' voor een groep 4 van een basisschool. Aan die activiteiten worden opdrachten verbonden die aanzetten tot reflectie, zowel op de aard van de praktijk als op de verhouding van leerlingen tot die praktijk. Wardekker heeft dit getypeerd als een *secondary apprenticeship system*. Dit 'systeem' combineert de voordelen van *apprenticeship* (direct contact met een culturele praktijk) met die van de school (een zeker afstand tot maatschappelijke en commerciële eisen, de aanwezigheid van

- ¹¹ Voor leerlingen in de bovenbouw van havo/vwo, die eerder een positie in de samenleving als kenniswerker zullen innemen, wordt dan de lijn van het onderzoeksgeoriënteerde langzamerhand getransformeerd naar een meer disciplinegerichte benadering. Daarbij worden de *tools* en begrippen complexer, en de structuur van dat kennisbestand explicieter. De vragen waarvoor oplossingen worden gezocht komen dichter bij de vragen waarvoor *big ideas* een oplossing zijn. In mbo en hbo ten slotte komt het accent te liggen op expertise in het gebruiken van begrippen, instrumenten en gereedschappen, en het ontwikkelen van nieuwe *tools*. Het gaat dan om het zich eigen maken van een specifieke rol.
- ¹² Daarbij gaat het niet alleen om het verwerven van vakmatige en methodische (nauw aan het beroep verbonden) competenties, maar ook om bestuurlijk-organisatorische en strategische competenties (bijv. inzicht in de organisatie en de hiërarchische relaties daarbinnen), sociaal-communicatieve, normatief-culturele (bijv. betrokkenheid, beroepshouding) en leer- en vormgevingscompetenties (Onstenk, 1997).
- ¹³ Zie Meijers en Wijers (1997) voor een overzicht van maatschappelijke praktijken die hierbij als uitgangspunt genomen kunnen worden. Zij formuleren arbeidsgebieden op basis van menselijke levensbehoeften (bijv. voeding, gebouwen, infrastructuur en transport, opvoeding en onderwijs).

middelen, ruimte en intellectuele instrumenten voor reflectie) (Ten Dam, Volman & Wardekker, 2004).

Vier kenmerken zijn leidend bij het ontwerpen van opdrachten en taken voor deze leergemeenschappen (Boersma, Ten Dam, Volman & Wardekker, 2006).

1. *Gedeeld leren.* Het gaat om leeromgevingen waarin leerlingen gezamenlijk bezig zijn met een gedeeld doel. De taken rond de organisatie van de koffietafel zijn bijvoorbeeld verdeeld over verschillende groepjes. Er is een groepje dat de ouderen ophaalt, een groepje dat hen ontvangt, een groepje dat voor koffie, thee en cake zorgt, enzovoort. Ook hebben de leerlingen verschillende activiteiten voorbereid die ze tijdens de ochtend samen met of voor de ouderen kunnen doen: spelletjes, zilver poetsen, iets vertellen over wat ze op deze school leren. Alle groepjes hebben hun aandeel in het laten slagen van de ochtend. Het 'onderhandelen' over de aanpak van de diverse onderdelen van de ochtend is vergelijkbaar met het onderhandelen over onderzoeksvragen in het onderzoeksgerichte curriculum.
2. *Betekenisvol leren.* Het moet voor leerlingen duidelijk worden dat wat er geleerd wordt enerzijds betekenis heeft in de zin van bruikbaarheid in toekomstig werk of op een andere manier in de samenleving, en anderzijds voor leerlingen persoonlijk. In een leergemeenschap voor beroepsoriëntatie participeren leerlingen met anderen in authentieke beroepspraktijken. Daarbij zullen ze regelmatig de ervaring hebben dat ze bepaalde kennis en vaardigheden missen die nodig zijn om op een volwaardige manier mee te doen. Zo kunnen ze zich realiseren dat de competenties die de samenleving vraagt relevant voor henzelf zijn. Bij de koffietafel bleek vooral de gedachte dat er 'echte mensen' op school zouden komen voor leerlingen spannend en motiverend. Ze wilden het graag goed doen.
3. *Reflectief leren.* Een leergemeenschap moet leerlingen gelegenheid bieden te reflecteren op de inhoud van wat ze leren en op de processen waarin dat leren plaatsvindt. Dat gebeurt in gesprekken met de docent en medeleerlingen over wat een goede aanpak is in een bepaalde situatie, en wat goede oplossingen zijn voor bepaalde problemen. We onderscheiden reflectie op drie niveaus. In de eerste plaats reflectie op het eigen functioneren en de eigen ontwikkeling als beginnende beroepsbeoefenaar. Daarbij wordt bijvoorbeeld gebruik gemaakt van competentiekaarten, die helpen helder te krijgen wat leerlingen al kunnen en wat ze willen leren, en die achteraf inzicht geven in de verworven competenties. Hier kan ook aandacht worden besteed aan het systematiseren van de inzichten waarop een opdracht een beroep deed, volgens de tradities van een bepaalde vakgebied. In de tweede plaats reflecteren leerlingen op de plaats en het belang in de maatschappij van het beroep dat centraal staat. En ten slotte vindt reflectie plaats op de eigen relatie tot dat beroep: is dit iets voor mij? Terwijl werken met ouderen over het algemeen niet de voorkeur van vmbo-leerlingen heeft (werken met kinderen lijkt hen meestal aantrekkelijker), blijkt uit de gesprekken met leerlingen dat de ervaringen bij de koffietafel voor een aantal van hen het werken met ouderen in ieder geval als optie in beeld hebben gebracht.
4. *Gerichtheid op transferabele leeruitkomsten.* Het is belangrijk dat leerlingen zich ervan bewust worden dat de concepten en processen waarin ze worden geïntroduceerd niet beperkt zijn tot de betreffende situatie, maar ook bruikbaar zijn in andere situaties. En ook dat ze leren om zelf de stap te zetten van school naar nieuwe situaties die ze in

hun werk en leven tegenkomen en vice versa (Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003). Wat daarbij helpt is als leerlingen zich ervan bewust worden dat ze als persoon veranderen door de nieuwe kennis, competenties en posities die ze in een bepaalde situatie hebben ontwikkeld. Zo kan er sprake zijn van transfer in die zin dat leerlingen zelf de brug vormen tussen verschillende situaties (Beach, 1999). Dit is een leerconceptie die bij jongeren van deze leeftijd, maar wellicht ook bij docenten, ongebruikelijk is. Na afloop van de koffietafel gaven verschillende leerlingen aan dat ze door de koffietafel anders naar ouderen waren gaan kijken; de ouderen waren minder saai dan ze gedacht hadden en het was voor hen een eye-opener om van dichtbij mee te maken hoe het is om hulp nodig te hebben.

Vaak melden vernieuwende scholen dat hun leerlingen gemotiveerder zijn, en met meer plezier naar school gaan. Dat is ook in het zojuist beschreven project het geval, maar... het blijft school, en dus voor leerlingen iets waar ze het liefst snel en met zo min mogelijk moeite vanaf willen zijn. Het organiseren van leerervaringen op basis van leidende activiteiten, gericht op onderwerpen die voor leerlingen betekenisvol zijn, helpt. Het is echter niet voldoende om leerlingen ervan te overtuigen dat het de moeite waard is zoveel uren op school door te brengen. Voor jongeren in de puberteit is vooral het verplichte karakter van het naar school gaan bepaald geen aanbeveling voor deze instelling. Daarom wil ik tot slot van deze verkenning van bouwstenen voor een leergemeenschap in het vmbo nog een andere invalshoek introduceren. Deze wordt gevormd door de ervaringen van scholen en projecten die zich hebben gespecialiseerd in het opvangen van schooluitvallers. Ik baseer me hier vooral op de ervaringen op leefwerkschool EigenWijs in Nijmegen (niet te verwarren met Lederwijs) voor schoolverlaters van het vmbo/t, havo en vwo (Drop & Volman, 2006).¹⁶ De problemen van deze jongeren met school kunnen gezien worden als uitvergrotingen van die van veel van hun leeftijdgenoten. Hun verhalen over de reden waarom ze op hun eerdere scholen afhaakten, en wat maakte dat ze op EigenWijs de draad weer oppakten, zijn informatief.

Een van de meest opvallende zaken op EigenWijs is dat leerlingen ervan doordrongen zijn dat ze er niet leren omdat volwassenen dat van hen eisen, maar omdat ze dat zelf willen en er zelf iets aan hebben. Een citaat: *'Op mijn oude school heb ik niet het idee gehad dat ik die opleiding voor mezelf deed. Ik had echt het idee dat ik dat voor de leerplicht deed en voor mijn ouders. Als ik woordjes moest leren dan deed ik dat ook nooit, of vijf minuten van tevoren.'* Dat leerlingen zelf kiezen voor leren wordt bereikt door een aantal principes die nauw aansluiten bij de tot nu toe beschreven kenmerken van leergemeenschappen. Men probeert in het rooster ruimte te creëren voor werken aan thema's die aansluiten bij wat de leerlingen interesseert, en leerlingen worden gestimuleerd om zelf onderwerpen in te brengen die hen motiveren. Ook is er voor leerlingen ruimte om te bepalen op welke manier ze het liefst met een onderwerp bezig willen zijn.

Wat EigenWijs hieraan toevoegt, is dat dit gebeurt in een context waarin leerlingen medeverantwoordelijkheid dragen

¹⁶ De meeste scholen zullen in de begeleiding van leerlingen niet zo ver willen en hoeven gaan als EigenWijs. Ook hebben ze te maken met veel beperkender randvoorwaarden wat betreft bijvoorbeeld de leerling-leraar ratio en de inrichting van het eindexamen. Toch zijn veel van de principes die hier worden gehanteerd vertaalbaar naar reguliere scholen.

voor hun werk en voor de gang van zaken op school. Jongeren op EigenWijs hebben er zelf voor gekozen om met bepaalde vakken en inhoud aan de slag te gaan (overigens ook omdat het voor hen vaak een laatste kans is). Waar ze in een bepaalde periode aan werken is vastgelegd in een contract. Medeverantwoordelijkheid en participatie zijn sleutelbegrippen met betrekking tot de schoolorganisatie. De school wordt gezien als een samenleving in het klein, en men is zich ervan bewust dat leerlingen iets kunnen leren van hun participatie daarin. De participatie van leerlingen is niet beperkt tot vertegenwoordiging in formele organen; ze hebben ook veel gelegenheid om mee te denken en te beslissen over hoe de school is georganiseerd, hoe de school wordt ingericht, over regels en afspraken en over de manier waarop er in het dagelijks leven op school met elkaar wordt omgegaan. De invloed die leerlingen hebben, brengt ook verantwoordelijkheid met zich mee: iedereen is medeverantwoordelijk voor het handhaven van de regels en het leefbaar houden van de school. De school wordt door medewerkers en jongeren ervaren als een lerende en levende gemeenschap. Er is een bewustzijn dat regels kunnen worden bijgesteld als dat nodig is, en daar bestaan ook structuren, organen en momenten voor.

Ook wordt veel werk gemaakt van de sociale cohesie op school. Nieuwe leerlingen worden bijvoorbeeld door andere leerlingen wegwijs gemaakt in de afspraken die op school gelden. Doordat regels samen zijn vastgesteld en er een gevoel is over 'waar wij voor staan', spreken leerlingen elkaar (en docenten) aan op het nakomen van gemaakte afspraken, maar ook op gedeelde waarden als verantwoordelijkheid, respect en tolerantie. Activiteiten waarbij leerlingen gevraagd wordt de school op een positieve wijze voor het voetlicht te brengen (open dagen, optredens bij de gemeente, schrijven van brieven voor verwerven van fondsen, enz.) versterken de binding aan school.

Voor leerlingen blijkt de gelijkwaardigheid tussen leerlingen en docenten op EigenWijs enorm belangrijk. Ook hier wordt op verschillende manieren bewust vorm aan gegeven. Regels gelden bijvoorbeeld niet alleen voor jongeren, maar ook voor medewerkers. Jongeren doen mee in het organiseren van buitenschoolse en schoolse activiteiten. En er zijn mogelijkheden gecreëerd voor 'vanzelfsprekende' ontmoeting (buiten de lessen om) tussen docenten en leerlingen. Al deze kenmerken - medeverantwoordelijkheid van en participatie door leerlingen, actief werken aan de sociale cohesie op school en gelijkwaardigheid tussen docenten en leerlingen - maken dat leerlingen zich verbonden voelen, zowel met de school als organisatie als met de doelen die er worden nagestreefd.¹⁷ Dat is niet iets wat sommige leerlingen nou eenmaal hebben en andere niet, maar een gevoel dat ontstaat op basis van concrete activiteiten, ervaringen en gebeurtenissen. Ook leerlingen op EigenWijs ervaren het behalen van het eindexamen vaak als een noodzakelijk kwaad, maar naar school komen om te leren doen ze voor zichzelf. Een citaat van een van de jongeren: *'Hier kun je gewoon bijna overal invloed op uitoefenen. De school zo organiseren heeft als effect dat ik meer het idee heb dat ik hier voor mezelf zit. Het is niet echt een school maar meer een organisatie waar ik ook een deel van ben, waarin ik meebeslis en meedenk. Dat geeft gewoon veel meer betrokkenheid en ook geeft het meer verantwoordelijkheidsgevoel.'*

¹⁷ Uit onderzoek van het **RISBO** komen welbevinden op school en identificatie met school naar voren als belangrijke succesfactoren als het gaat om het voorkomen van voortijdig schoolverlaten in het **VMBO** (Severiens, Liu & Rezai, 2005).

Samenvatting

In het voorgaande heb ik gezocht naar bouwstenen voor een leergemeenschap in het vmbo waarin actief en authentiek leren vorm kunnen krijgen. Ik vond daarvoor aanknopingspunten in de *community of learners* van de Vrolijke school (Beishuizen, 2004) en de *community of inquiry* in het ontwikkelingsgerichte basisonderwijs. Deze uitwerkingen van een leergemeenschap op school bleken echter aanpassing te behoeven, omdat ze toegespitst zijn op een ander onderwijsniveau en andere leeftijdsgroepen dan we in het vmbo aantreffen. De vraag wat een geschikte invalshoek voor het vmbo zou zijn, heb ik beantwoord met behulp van het idee van 'leidende activiteiten' in bepaalde leertijdperioden. In de puberteit zijn jongeren gericht op sociale relaties. Bezig zijn met het verkennen van sociale rollen zou dus voor hen ook op school een vruchtbare context kunnen zijn om zich verder te ontwikkelen. Ik heb gepleit voor een identiteitsgeoriënteerd curriculum als invulling van het werken in een leergemeenschap voor actief en authentiek leren in het vmbo, met de kenmerken: gedeeld leren, betekenisvol leren, reflectief leren en gerichtheid op transferabele uitkomsten. Aan de ervaringen op leefwerkschool EigenWijs, waar al jaren wordt gewerkt met schooluitvallers, ontleende ik ten slotte een aantal kenmerken die eraan bijdragen dat leerlingen zich willen identificeren met de school en de doelen ervan: medeverantwoordelijkheid, participatie, werk maken van sociale cohesie en gelijkwaardigheid tussen docenten en leerlingen.

4 De rol van docenten in een leergemeenschap in het vmbo

Langzamerhand tekent zich een beeld af van het functioneren van een leergemeenschap in het vmbo, en de voorwaarden waaronder leerlingen zich aan zo'n leergemeenschap willen binden. Een volgende vraag is wat er van docenten verwacht wordt in zo'n leergemeenschap, en hoe dat verschilt van de docentrol in zowel het traditionele onderwijs als die volgens 'het nieuwe leren'. In ons eigen onderzoek lag tot nu toe de focus sterk op de rol van docenten als mede-ontwerpers van leeromgevingen waarin leergemeenschappen kunnen functioneren. Daarnaast is natuurlijk de vraag van belang hoe docenten leerlingen in dit soort leeromgevingen kunnen begeleiden bij en stimuleren tot het beoogde gedeelte, betekenisvolle, reflectieve en op transfer gerichte leren. In deze paragraaf zoek ik naar aanknopingspunten om meer inhoud te geven aan de uitspraak dat docenten geen overdragers van kennis moeten zijn maar begeleiders van leerprocessen. Om te beginnen kijk ik opnieuw welke handreikingen het ontwikkelingsgerichte basisonderwijs biedt. Ook kijk ik opnieuw naar de ervaringen op leefwerkschool EigenWijs.

De docent in de *community of inquiry* in het ontwikkelingsgerichte onderwijs

Een belangrijk kenmerk van de docentrol in het ontwikkelingsgerichte onderwijs is dat de docent zelf deel uitmaakt van de leergemeenschap die de klas of groep vormt. De leerkracht wordt er gezien als een lid van de gemeenschap met een speciale rol. Docenten en andere volwassenen zijn bemiddelaars tussen kind en cultuur; tussen behoeften en betekenissen van kinderen aan de ene kant en betekenissen in de cultuur aan de andere kant (Janssen-Vos, 1997). Kinderen spelen weliswaar een actieve rol in hun eigen ontwikkeling, maar interacties met anderen zijn essentieel. Docenten nemen in het ontwikkelingsgerichte onderwijs daarom de rol in van partner, maar ze zijn in principe een meerwetende partner. De leerkracht heeft als speciale rol dat ze er steeds op uit is door haar inbreng de kwaliteit van de participatie van de leerlingen aan de activiteiten in de klas en de kwaliteit van de interactie te vergroten. De leerkracht heeft dus eerder een centralere en actievere rol dan een afwachtender en terughoudender rol dan in 'gewoon leren' (De Haan, 2005). Hoe kunnen we in leergemeenschappen binnen het vmbo nu gebruik maken van de ervaringen in het ontwikkelingsgerichte onderwijs?

Leerkrachten in ontwikkelingsgericht onderwijs zijn bedreven in het balanceren op het koord van de spanningsverhoudingen die authentiek leren met zich meebrengt: de spanning tussen participeren en leren, tussen levensechte taken en het bieden van een volwaardig curriculum, en tussen ruimte geven aan leerlingen en zicht houden op hun ontwikkeling (zie paragraaf 2). Ze organiseren activiteiten waar leerlingen graag aan willen meedoen, en begeleiden ze zo dat leerlingen bij het uitvoeren ervan ook inderdaad vragen tegenkomen die hen uitnodigen nieuwe kennis, vaardigheden en houdingen te ontwikkelen. Ze plannen en structureren (samen met leerlingen) activiteiten en bouwen zo een 'hypothetisch leertraject' op (Van Oers, 2005b); ze observeren leerlingen en bekijken hun werk om zicht te houden op hoe de groep en elke individuele leerling zich ontwikkelt en om daar nieuwe activiteiten op af te stemmen. Omdat het activiteitenformat in het vmbo zowel kenmerken heeft van het spelcurriculum als van het onder-

zoeksgericte curriculum, kunnen we aansluiten bij aspecten van de rol van leerkrachten in beide typen onderwijs. De Haan (2005) vat de rollen van de ontwikkelingsgerichte leerkracht samen onder vijf noemers: de regisseur/ontwerper, de stage-manager, de mede-speler, de directeur/instructeur en de moderator. Op basis van De Haan (2005), Janssen-Vos (1997) en Janssen-Vos & Van Oers (1998) kunnen die rollen als volgt worden omschreven.

De leerkracht is om te beginnen *regisseur/ontwerper*. De docent kiest samen met de leerlingen een thema, richt de leeromgeving in, maakt plannen voor activiteiten daarbinnen, en ontwerpt hulpmiddelen daarvoor. In Vygotskijaanse termen creëert de leerkracht zo met de leerlingen een zone van naaste ontwikkeling, een samenhangend geheel van activiteiten, waaraan kinderen op het niveau van hun actuele ontwikkeling willen en kunnen deelnemen, en die tevens nieuwe handelingsmogelijkheden binnen bereik brengt (Van Oers en Wardekker, 1997). In de Engelstalige literatuur wordt gesproken over *activity setting* (Tharp & Gallimore, 1988). De docent heeft daarbij onder andere de taak na te denken over welke kennis en vaardigheden er aan het thema verbonden kunnen worden, variërend van lees- of rekenvaardigheden tot specifieke vakinhouden, en vaardigheden op het gebied van samenwerken, plannen, enzovoort. De rol van ontwerper wordt vaak sterk benadrukt in de literatuur over het nieuwe leren. Ook in ons eigen onderzoek in het vmbo ligt hier het accent.

In de rol van *stage-manager* helpt de docent met de voorbereiding en uitvoering van de beoogde activiteiten. Ze draagt er zorg voor dat de attributen voor het thematisch spel of de onderzoeksbenodigdheden aanwezig zijn (bijvoorbeeld producten en een kassa voor de winkel; lege verpakkingen van voedingsmiddelen en toegang tot internet voor een onderzoek naar gezonde voeding).

Minder vanzelfsprekend is de rol van de leerkracht als *mede-speler*, in het onderzoekgerichte curriculum *mede-onderzoeker*. De veel genoemde rollen van model en coach, krijgen onder deze noemers in het ontwikkelingsgerichte onderwijs een specifieke betekenis. Het gaat hier niet uitsluitend om een model dat te imiteren gedrag voor doet, en ook niet om coachen vanaf de zijlijn. Leerkrachten doen mee in het spel en het onderzoek van leerlingen. Als meerwetende partner proberen ze de activiteiten van de leerlingen te verrijken door voor te doen, vragen te stellen, en voorstellen te introduceren. Soms nemen ze een deel van de uitvoering van de activiteit op zich waartoe leerlingen zelf nog niet in staat zijn (*scaffolding of assisting performance*, Tharp & Gallimore, 1988; Janssen-Vos & Van Oers, 1998). Ze doen een keer voor hoe je met wisselgeld werkt, of denken mee over goede vragen voor een interview met een diëtiste. Van belang is dat de hulp die de leerkracht biedt voor de leerlingen zelf ook een verrijking betekent.

De rol van *directeur/instructeur* is een specifieke invulling van het meespelen en mee-onderzoeken. Omdat leerkrachten ook voor ogen hebben welke ontwikkelings- en leerprocessen ze met bepaalde activiteiten beogen, zullen ze die activiteit ook op een bepaalde manier sturen. Leerkrachten observeren bijvoorbeeld het spel van leerlingen, om het aanbod verder in te vullen en leerlingen gericht te begeleiden. En ze bespreken bijvoorbeeld de door leerlingen geformuleerde onderzoeksvragen, omdat die niet altijd geschikt zijn om direct mee aan de slag te gaan. Ook bij het maken van een keuze uit de informatie die leerlingen op internet vinden hebben leerlingen vaak hulp nodig (Kuiper, Volman & Terwel, 2006). Een laatste aspect van de rol van de docent als 'directeur' is de taak te bewaken dat er een leerklimaat is waarin leerlingen zich veilig genoeg voelen om te spelen, vragen te stellen, en nieuwe dingen

te proberen. Soms moet bovendien met individuele leerlingen gewerkt worden aan de basisvoorwaarden om te kunnen en willen leren: zelfvertrouwen, nieuwsgierigheid, emotioneel vrij zijn.

Ik belicht hier in het bijzonder nog de wijze waarop de docent zijn of haar rol als 'directeur' vervult in klassen- of groepsgesprekken. Wells (1999) benadrukt in zijn voorstellen voor onderzoeksactiviteiten met leerlingen het belang van dialoog in de klas. Dialoog is volgens Wells een oriëntatie waarbij leerlingen willen luisteren naar en meedenken over andere gezichtspunten als antwoord op eigen en gezamenlijke vragen. Ook in de dialoog speelt de docent een belangrijke rol. Zij zorgt dat het gesprek gaande blijft, stuurt bij, vat samen, zorgt dat alle leerlingen hun inbreng kunnen hebben, enzovoort. Mercer (2005) beschrijft onder de noemer *dialogic teaching* de rol van de docent in de dialoog in de klas. Die rol is volgens hem vierledig: leerlingen gelegenheid geven en aanmoedigen om iets ter discussie te stellen of naar voren te brengen; gesprekken aangaan met leerlingen die bijdragen aan de ontwikkeling van hun begrip van een bepaald onderwerp; het gesprek gebruiken om rekening te kunnen houden met de inbreng van leerlingen bij de ontwikkeling van thema's en de planning van activiteiten; het gesprek gebruiken om een samenhangend kader te bieden waarbinnen leerlingen nieuwe kennis kunnen plaatsen. Juist in vmbo-klassen, waar wellicht de neiging bestaat een accent op talige interacties te vermijden, is het gesprek in de klas van groot belang om te achterhalen of leerlingen opdrachten en toelichtingen hebben begrepen, en om leerlingen te stimuleren zelf actief taal te produceren (Hajer, 2003).

Ten slotte noemt De Haan (2005) de rol van *moderator*. Dit is een rol op metaniveau, waarin de leerkracht vooraf en achteraf met leerlingen reflecteert op het spel. Reflectie vindt tijdens een onderzoeksproces eigenlijk voortdurend plaats. Als afsluiting van de onderzoeksactiviteit wordt dan nog eens afzonderlijk stilgestaan bij de aard en de kwaliteit van het product en de ervaringen tijdens het proces van samen onderzoek doen.

Bij onderwijsvernieuwingen die vooral gericht zijn op het ontwikkelen en invoeren van opdrachten waarmee leerlingen zelfstandig kunnen werken, ligt het accent op de eerste en tweede docentrol. Docenten in een leergemeenschap zijn actief in alle vijf de genoemde rollen.

In het ontwikkelingsgerichte onderwijs zijn diverse hulpmiddelen ontwikkeld die leerkrachten ondersteunen bij het vervullen van deze rollen. Zowel voor het spelcurriculum (Janssen-Vos, 2004) als het onderzoeksgeoriënteerde curriculum (Van Oers, 2001) is er een omschrijving van doelen, geordend in een concentrische cirkel, die leerkrachten kunnen gebruiken bij het opbouwen van een curriculum. De binnenste cirkels vertegenwoordigen de leervoorwaarden, zoals zelfvertrouwen en nieuwsgierigheid. Naar buiten toe worden de doelen steeds specifieker, om in de buitenste cirkel te eindigen met de eindtermen. Voor het vmbo zou zo'n omschrijving en ordening sectorspecifiek uitgewerkt moeten worden.

Een tweede hulpmiddel wordt gevormd door het zogeheten didactisch handelingsmodel, waarin vijf impulsen worden uitgewerkt die leerkrachten aan het leerproces kunnen geven. De meeste zijn hierboven al aan de orde geweest: de gezamenlijke oriëntatie op de activiteit, die leerlingen betreft bij het thema en de leerkracht inzicht geeft in de kennis van leerlingen en helpt om hun inbreng te verwerken in haar plannen; het verbeteren en verdiepen van de

activiteit; de activiteit verbreden naar andere activiteiten; nieuwe handelingsmogelijkheden toevoegen, zodat op verschillende leergebieden en voor verschillende kerndoelen het repertoire kan worden uitgebreid; met leerlingen reflecteren op de activiteit (Janssen-Vos, 2004). Een dergelijk didactisch handelingsmodel zou ook voor het identiteitsgeoriënteerde curriculum kunnen worden uitgewerkt.

Ten slotte is er werk gemaakt van de noodzaak zicht te houden op de ontwikkeling van leerlingen. Voor de onderbouw van het basisonderwijs is een observatie-, registratie- en evaluatiesysteem (HOREB) (Janssen-Vos & Pompert, 2001) ontwikkeld, dat aanwijzingen en middelen (observatiemodellen) biedt om activiteiten en de begeleiding daarvan te kunnen plannen en om het ontwikkelingsverloop van individuele leerlingen te kunnen evalueren. Voor de bovenbouw is een structuur voor een portfolio ontworpen (Verkley & Pompert, 2002). Van portfolio's wordt op vernieuwende scholen in het vmbo al veel gebruik gemaakt. Het is ook binnen een identiteitsgeoriënteerd curriculum een geschikt instrument waarmee docenten en leerlingen zicht kunnen houden op wat leerlingen leren.

De rol van de docent in een leergemeenschap met pubers

Hiervoor benadrukte ik de rol van de docent als partner in een leergemeenschap vooral vanuit vragen als: hoe kan de docent door zijn of haar inbreng leerlingen uitdagen, stimuleren, grenzen verleggen en zo 'bemiddelen' tussen maatschappelijke betekenissen en de betekenissen van leerlingen? Daarnaast is ook vanuit een begeleidingsperspectief aandacht nodig voor de rol van docenten als meerwetende partner in een leergemeenschap.¹⁸ Vanuit dit perspectief betekent aandacht voor betekenissen van leerlingen: belangstelling hebben voor wie leerlingen zijn en wat ze meemaken, en rekening houden met wat hun ontwikkeling belemmert en stimuleert. Veel leerlingen in de puberteit stellen zulke aandacht op prijs. Tegelijkertijd is het een complexe aangelegenheid. Ook voor docenten is de vraag hoe ver te gaan in de betrokkenheid bij leerlingen niet altijd eenduidig te beantwoorden. Dat medeverantwoordelijkheid voor de ontwikkeling van leerlingen ook betrokkenheid impliceert bij wat die ontwikkeling stimuleert en belemmert, is echter duidelijk.

Aan de interviews met jongeren op EigenWijs ontleen ik een aantal aanknopingspunten voor de wijze waarop die betrokkenheid vorm kan krijgen. Ook uit de typering die jongeren op EigenWijs geven van hun docenten, komt het beeld van meerwetende partners naar voren. In dat partnerschap liggen de accenten echter anders dan op de basisschool; de behoeften en mogelijkheden van pubers en adolescenten zijn immers anders dan die van basisschoolkinderen. Ze zijn gevoeliger voor macht en autoriteit, en op zoek naar spiegels en bronnen voor het beantwoorden van de vraag wie ze willen zijn.

We zagen hiervoor al hoe belangrijk jongeren op EigenWijs het vinden dat ze op school als 'volwaardig persoon' worden gezien. Ze waarderen daarbij ook de gelijkwaardigheid in de relatie tussen docenten en leerlingen. Die gelijk-

¹⁸ Het is gebruikelijk het eerste perspectief als 'didactisch' en het tweede als 'pedagogisch' te benoemen. Ik doe dat niet, omdat ik wil benadrukken dat ook de vragen die vanuit het eerste perspectief gesteld worden pedagogisch van aard zijn (Geerdink, Volman & Wardekker, 2006).

waardigheid komt bijvoorbeeld tot uiting in het feit dat er wordt gesproken over medewerkers en jongeren in plaats van docenten en leerlingen. Ook door het gezamenlijk verantwoordelijk zijn voor de regels, en het feit dat jongeren én medewerkers geacht worden zich eraan te houden en elkaar erop aan te spreken, krijgt gelijkwaardigheid vorm. Leerlingen en docenten zijn volwaardige partners binnen de organisatie, die weliswaar verschillende rollen hebben, maar van wie de inbreng even serieus wordt genomen. Ook in de begeleiding door docenten en mentoren waarderen leerlingen het feit dat ze serieus worden genomen. Ze stellen het op prijs aangesproken te worden op wat ze (al) kunnen en willen en niet alleen benaderd te worden als mensen die nog veel moeten leren. Een citaat: *'Ik heb het gevoel dat ik op een gewone manier met haar (de docent) praat. Niet zo'n verschil tussen jongere en medewerker. We zitten gewoon meer op één lijn. Je hebt het idee dat je gewoon als volwassene behandeld wordt, dat er dus ook echt naar je dingen geluisterd wordt. En dat het dus niet zo is als op mijn vorige school van: jij bent een klein kind, zeg maar wat je dwarszit, ik luister toch niet, dit is de oplossing.'*

Het lukt op EigenWijs leerlingen die nooit wilden 'leren', het gevoel te geven dat ze op school voor zichzelf en niet voor iemand anders bezig zijn. Daarbij speelt een rol dat veel leerlingen ervan doordrongen zijn dat deze school hun laatste kans op een diploma is. Toch kunnen de inzichten en procedures die op EigenWijs zijn ontwikkeld ook voor andere scholen waardevol zijn. Docenten werken met leerlingen op basis van afspraken, waaraan leerlingen zich verbinden. De voortgang wordt zorgvuldig en gezamenlijk gemonitord; docenten en leerlingen geven feedback wanneer ze vinden dat iemand zich niet aan de afspraken houdt. Niet alleen wat betreft het reilen en zeilen van de schoolgemeenschap, maar ook ten aanzien van hun eigen ontwikkeling wordt er veel verantwoordelijkheid bij leerlingen zelf gelegd. De meeste leerlingen nemen die verantwoordelijkheid. Andere elementen die eraan bijdragen dat leerlingen zich betrokken voelen bij hun werk op school zijn de expliciete aandacht die wordt besteed aan de vraag wat de leerstof met de leerlingen zelf te maken heeft, en omgekeerd het feit dat leerlingen aan de slag gaan met onderwerpen waar ze zelf vragen over hebben. Er is veel ruimte voor initiatieven van leerlingen. Leerlingen van EigenWijs ontwikkelen zo soms zeer volwassen leerconcepties. Een citaat: *'Bij school denk ik: het gaat gewoon om mij, dat ik een leuker iemand word, dat ik meer over mezelf weet, dat ik beter met dingen om kan gaan'.*

De 'echte aandacht' die docenten en mentoren voor leerlingen hebben, draagt ook bij aan het functioneren van de leergemeenschap die EigenWijs vormt. Mentoren hebben regelmatig een kort gesprek met alle mentorleerlingen, zodat ze zich een beeld kunnen vormen van hoe het met hen gaat, binnen en buiten de school, en mentoren en docenten maken ook buiten zulke gesprekken om 'klein' contact met leerlingen. Dat alles maakt het contact met de mentor voor leerlingen laagdrempelig, en draagt ertoe bij dat de leerlingen zich gezien en gekend voelen. Dat leerlingen dit op prijs stellen, blijkt ook uit de onderzoeken van Laks (2005) en Severiens, Liu en Rezai (2005).

Wat betreft het belang dat gehecht wordt aan de band tussen docenten en leerlingen, lijkt de situatie op EigenWijs meer op het basisonderwijs dan op het voortgezet onderwijs. De organisatievorm van het voortgezet onderwijs maakt de band tussen docenten en leerlingen per definitie losser. Aan deze verschillen in organisatievorm liggen onder andere ideeën ten grondslag over de behoeften en mogelijkheden van de verschillende leeftijdsgroepen (veiligheid bieden versus een optimaal kennisaanbod). De ervaringen van jongeren op EigenWijs laten echter zien dat de

band die de docent als begeleider met leerlingen weet op te bouwen, ook in de periode van het voortgezet onderwijs van essentieel belang is. Het ervaren van een band met een docent of mentor is voor sommige leerlingen een voorwaarde om begeleiding te accepteren. Het ervaren van een band met de leergemeenschap maakt dat leerlingen ook kunnen leren van het dagelijks leven op school, bijvoorbeeld van de manier waarop concrete problemen in de omgang opgelost worden.

Tot slot een opmerking over de rol van de docent als vakdocent. In de discussie rond het nieuwe leren is het beeld ontstaan dat docenten in vernieuwende scholen geen vakdocent zouden mogen zijn. We zagen echter al dat in de leergemeenschappen van Brown en de Vrolijke School vakinhouden juist een grote rol speelden. In het ontwikkelingsgerichte onderwijs bleek de canon eveneens serieus te worden genomen. Leerlingen op EigenWijs volgen voor een deel 'gewone' vakken. In de leergemeenschappen in het vmbo die ik heb beschreven, leveren schoolvakken en disciplines de kennis en vaardigheden die leerlingen zich eigen moeten maken. Vakken en disciplines zijn immers de meest handige ordeningen die eerdere generaties hebben gevonden voor de hulpmiddelen die zij hebben ontwikkeld om de wereld te begrijpen en ermee om te gaan. Juist bevlogen docenten met veel kennis van een vak kunnen leerlingen in aanraking brengen met vakinhouden, waardoor ze anders gaan aankijken tegen zichzelf, de wereld om hen heen en hun rol en mogelijkheden daarin. Dat wil echter niet zeggen dat docenten kennis en vaardigheden ook altijd in de vorm van vakken moeten aanbieden.

Samenvatting

In het voorgaande heb ik, met behulp van ervaringen in het ontwikkelingsgerichte basisonderwijs en de opvang van schooluitvallers, de rol van de docent als meerwetende partner in een leergemeenschap voor actief en authentiek leren in het vmbo uitgewerkt. In leergemeenschappen zijn niet alleen de leerlingen maar ook de docenten actief. Docenten zijn actief in veel verschillende rollen. Ze ontwerpen om te beginnen leeromgevingen, maar zelfs de rijkste leeromgeving nodigt niet alle leerlingen zomaar uit tot leren. De inbreng van docenten in hun leerprocessen is essentieel. In een leergemeenschap bestaat die inbreng uit meedoen en meedenken met leerlingen in betekenisvolle activiteiten. Docenten brengen ideeën in, stellen kritische vragen over de plannen van leerlingen, sturen bij, leggen uit, structureren, bewaken de kwaliteit van het gesprek in de klas en stimuleren tot reflectie. Ze proberen het onderwijs voor leerlingen aantrekkelijk te maken door aan te sluiten bij de beleavingswereld van leerlingen, maar dagen hen ook uit om - aansluitend bij wat ze kunnen en willen - nieuwe rollen uit te proberen, en hun weerstand tegen school te overwinnen. Docenten die met hun leerlingen werken aan een identiteitsgeoriënteerd curriculum moeten vakdocenten en tegelijkertijd pedagogen zijn. Ze zijn erop gericht dat de vakinhouden die aan de orde komen leerlingen stimuleren om nieuwe handelingsmogelijkheden te ontwikkelen. Ze laten hun betrokkenheid bij leerlingen zien, streven naar gelijkwaardigheid in de relatie met leerlingen, en stimuleren hen tot het nemen van verantwoordelijkheid door verantwoordelijkheid te geven.

5 Lerarenopleiding

Docenten hebben een belangrijke rol in het actieve en authentieke leren in een leergemeenschap. Het is een veel-eisende rol die veel werk met zich meebrengt. Maar het is ook een veel dynamischer, creatiever en omvattender rol dan het jaarlijks 'afdraaien van hetzelfde lesje', het beeld dat veel jongeren hebben van het beroep van leraar en dat hen afhoudt van een keuze voor de lerarenopleiding. Docenten moeten jongleren met ingrediënten als leerling-gestuurd en docentgestuurd, abstract en authentiek, samen en individueel leren. Juist het steeds weer zoeken van een evenwicht, het in de lucht en in beweging houden van de ballen, maakt de professionaliteit van docenten uit. Docenten zijn daarom ook meer gebaat bij handreikingen voor het jongleren, dan bij recepten voor een juiste mix. Onderzoek naar onderwijsvernieuwingen met bepaalde ingrediënten is nodig als evaluatie van de betreffende onderwijspraktijken, en bij het opbouwen van een bestand van *evidence-based* vernieuwingen¹⁹ (Onderwijsraad, 2006), die anderen kunnen inspireren. Aan werkzaam gebleken aanpakken zullen docenten echter altijd hun eigen interpretatie geven en moeten geven (Leeman & Volman, 2001).

Met het oog op het werken in leergemeenschappen pleit ik ervoor docenten op te leiden die kunnen jongleren met de ballen van het aansluiten bij leerlingen en het uitdagen van leerlingen, met de structuurbal en de flexibele bal, en met de vakbal en de pedagogische bal. Het werken in leergemeenschappen in het vmbo vereist dat er docenten worden opgeleid die goed zijn voorbereid op de didactische én pedagogische eisen die de verschillende varianten van dit onderwijstype stellen. Dat impliceert nadrukkelijk geen aparte opleiding voor het vmbo, tussen pabo en tweedegraads lerarenopleiding in, en het verlagen van de eisen die worden gesteld aan de vakinhoudelijke expertise van docenten, maar eerder een verzwaring van de pedagogische vakbekwaamheid van deze docenten. Een aparte lerarenopleiding voor het vmbo zou bijdragen aan het bestendigen van de tweedeling in het voortgezet onderwijs die is ontstaan met de invoering van het vmbo, en waaraan scholen, leerlingen en ouders nu proberen te ontkomen via nieuwe mavo-achtige varianten.

Zelf wil ik me juist vanuit een universitaire lerarenopleiding, van oudsher de opleiding van de eerstegraads docenten voor de bovenbouw van havo en vwo met een passie voor en veel kennis van hun vakgebied, bezig houden met het vmbo. Ook vmbo-leerlingen hebben belang bij docenten die grondig weet hebben van instrumenten die de tradities van de disciplines aanreiken om de wereld te begrijpen. Daarnaast hebben vmbo-leerlingen pedagogen nodig, docenten die er voor hen zijn en die oog hebben voor hun verleden en toekomst. De inbreng die universitaire lerarenopleidingen via wetenschappelijk onderzoek kunnen hebben in onderwijsvernieuwingen is in basisvorming en vmbo even welkom als in de bovenbouw van havo en vwo. Hetzelfde geldt voor de inbreng van docenten die in staat zijn bij

¹⁹ Ik wil die term daarbij niet beperken tot 'bewijs' dat is verkregen op basis van (quasi-)experimenteel onderzoek.

²⁰ Veel van de principes van de leergemeenschap die ik voor het vmbo omschreef, zijn overigens ook in de lerarenopleiding bruikbaar, hoewel de accenten daar uiteraard anders liggen (zie voor een dergelijke parallel ook Beishuizen, 2004).

te dragen aan verantwoorde onderwijsvernieuwing.²⁰

Ten slotte zouden docenten, ook als ze eenmaal voor de klas staan, in de gelegenheid gesteld moeten worden te blijven leren om hun onderwijs te blijven verbeteren. Zo kunnen scholen leergemeenschappen zijn in de dubbele betekenis van het woord. De jongleur roept wellicht in eerste instantie het beeld op van een persoon die een individuele *performance* geeft, terwijl ik juist de rol van de docent als lid van leergemeenschappen heb benadrukt, zowel leergemeenschappen met leerlingen als met collega's. Ook jongleren is echter vaak onderdeel van een groter geheel. Zo zijn er in de leergemeenschap van de school vele jongleurs, die individueel maar ook samen optreden. Daarnaast zijn er nog andere artiesten. Alleen samen kunnen ze een complete circusvoorstelling realiseren.

6 Onderzoek

In het begin van mijn betoog heb ik al gesteld dat onderwijswetenschappers het niet zouden moeten laten bij het bekritisieren van vernieuwingen waarmee docenten en schoolleiders het onderwijs in hun scholen proberen te verbeteren. Ze zouden hun begrippenkaders en onderzoeksinstrumenten moeten inzetten om een bijdrage te leveren aan het onderbouwen, ontwerpen, uitvoeren en evalueren van verantwoorde onderwijsexperimenten. Want de dynamiek van onderwijsvernieuwing is inspirerend, en het vele denkwerk en ontwikkelwerk is indrukwekkend. Maar het is jammer dat er vaak zo weinig tijd is voor reflectie, voor evalueren en het vastleggen van ervaringen, zodat anderen ervan kunnen leren. Dat zijn precies de taken die de onderwijswetenschap voor een deel op zich zou kunnen nemen.

De dilemma's of spanningsverhoudingen met betrekking tot authentiek leren die aan het einde van paragraaf 2 werden genoemd, zijn ook in de besproken voorbeelden van onze leergemeenschap in het vmbo en leefwerkschool EigenWijs niet allemaal opgelost. Er is meer onderzoek en meer theorievorming nodig. Het onderzoeksprogramma van het Onderwijscentrum, dat als titel heeft 'Kennisontwikkeling tussen theorie en praktijk' biedt veel mogelijkheden om daaraan verder te werken. De problematiek die ik in deze oratie heb omschreven sluit goed bij dit thema aan. In leergemeenschappen voor actief en authentiek leren wordt gezocht naar manieren om theorie praktisch te maken en om leerlingen de praktijken waarin ze participeren beter te laten begrijpen aan de hand van de theoretische kennis die daarvoor beschikbaar is. In de context van het onderzoeksprogramma van het Onderwijscentrum wil ik de komende jaren een aantal thema's aanpakken met betrekking tot het functioneren van de docent als deelnemer in leergemeenschappen. Ik noem enkele mogelijkheden; er zijn er natuurlijk veel meer.

- Met studenten Onderwijspedagogiek heb ik een vooronderzoek gedaan naar de vraag hoe docenten op vernieuwende scholen in het voortgezet onderwijs zicht houden op de vorderingen van hun leerlingen. Dit heeft een inventarisatie opgeleverd van verschillende expliciete en impliciete methoden die daarvoor ontwikkeld zijn. Een volgende stap zou zijn met enkele scholen op basis daarvan te werken aan de verdere ontwikkeling van hun aanpak.
- Voor veel scholen die werken met levensechte thema's en opdrachten, is de grote vraag hoe een compleet en examenwaardig curriculum opgebouwd kan worden aan de hand van zulke thema's. Op dit punt worden verschillende keuzen gemaakt, variërend van het beperken van de vernieuwende aanpak tot enkele uren in de week tot – aan de andere kant van het spectrum – het *last minute* afhandelen van de examenstof in *workshop*vorm. Ook hier liggen veel vragen waaraan onderzoek een bijdrage kan leveren.
- Onderzoek naar het thema sociale competentie en burgerschapsvorming, waaraan ik samen met prof. Geert ten Dam al verschillende jaren werk, wil ik ook in deze context graag voortzetten. Er ligt een plan klaar voor onderzoek naar de vraag hoe de mogelijkheden van leergemeenschappen, zoals ze hier omschreven zijn, op vmbo-scholen in een grootstedelijke omgeving, aangegrepen kunnen worden om te werken aan burgerschapscompetenties.
- Ten slotte zou ik ook de vraag hoe ict een rol kan spelen in de ondersteuning van dergelijke leergemeenschappen willen aanpakken. ict biedt interessante mogelijkheden om 'het echte leven' de school binnen te halen en als

middel voor communicatie. Daarbij is het belangrijk om rekening te houden met de rol die met name internet al speelt in de levens van jongeren. Graag zou ik een vmbo-vervolg geven aan de onderzoeken van Els Kuiper en Fleur Prinsen, die in de bovenbouw van het basisonderwijs onderzoek hebben gedaan naar respectievelijk het kritisch gebruik van internet in onderzoeksactiviteiten door leerlingen en naar ondersteuning van discussies tussen leerlingen gericht op kennisconstructie via het programma Knowledge Forum.

40

Ik ben ervan overtuigd dat onderwijswetenschappers en mensen in de onderwijspraktijk met innovatieve ideeën samen zouden moeten optrekken om kwalitatief goede vernieuwingen te ontwikkelen, uit te proberen, en te evalueren, zodat er geleidelijk iets van een *evidence-based* vernieuwingspraktijk in het voortgezet onderwijs kan ontstaan. Om te beginnen kan wetenschap bijdragen aan het uitwisselen van ideeën, door aanpakken te beschrijven en vergelijken, en sterke en zwakke punten te verhelderen. Voorbeelden van *good practice* kunnen worden verzameld en aan de hand daarvan kunnen methodieken uitgewerkt en toegelicht worden met voorbeelden. Maar ik denk dat ook het traditionele beeld van de kennis genererende onderzoeker en de uitvoerende leraar moet veranderen. In *design research* of ontwikkelingsonderzoek kunnen onderwijswetenschappers ook rollen op zich nemen als meedenkers bij het ontwikkelwerk zelf, door het inbrengen van theorieën en door te wijzen op elders reeds ontwikkelde aanpakken en onderzoeksresultaten. Bij de systematische reflectie op en evaluatie van vernieuwingen kunnen ze de rol vervullen van bidders van methodische ondersteuning, en feedback op basis van zorgvuldig verzamelde en geanalyseerde data. Docenten kunnen hier de rol van medeonderzoeker vervullen (weer een rol voor de docent!). In samenwerkingsverbanden van docenten, schoolleiders, wetenschappers en schoolbegeleiders kunnen theoretisch goed onderbouwde en doordachte ontwerpen van vernieuwingen gemaakt worden en op een slimme manier worden uitgevoerd. In wetenschappelijke zin levert dat ook wat op; het wordt zo namelijk mogelijk om preciezere theorieën te ontwikkelen, omdat de (gebruiks)context in de theorie verdisconteerd kan worden (ecologische validiteit) (Ten Dam, Volman & Wardekker, 2005).

Er zitten echter nog veel haken en ogen aan dit type onderzoek. Het kost veel tijd, het is complex en lastig te organiseren, en de kwaliteit van het onderzoek kan onder druk staan door tijdsdruk en onvoorspelbare omstandigheden. Ook is het niet altijd gemakkelijk wederkerigheid te houden in de samenwerking. Tot slot is de continuïteit van projecten zelden gegarandeerd, omdat deze afhankelijk is van beschikbare financiering. Het aangaan van langdurige samenwerkingsrelaties tussen scholen(netwerken) en onderzoeksinstituten kan een aantal van deze problemen oplossen. Daarvoor zijn nieuwe financieringsvormen nodig waarin onderwijsexperimenten en wetenschappelijk onderzoek worden gekoppeld.

Het Onderwijscentrum is een ideale plek om aan dit type onderzoek te werken: gekoppeld aan de opleiding en nascholing van leraren, dicht bij de onderwijspraktijk en in een omgeving met een traditie van wetenschappelijk onderzoek doen – ook dat is kennisontwikkeling tussen theorie en praktijk.

7 Slot en dankwoord

In deze oratie heb ik laten zien dat in de discussie rond het nieuwe leren ten onrechte de suggestie is gewekt dat onderwijsvernieuwingen in de richting van actief en authentiek leren impliceren dat de rol van docenten tot een minimum wordt teruggebracht. Dat is ook niet de intentie van onderwijskundige theorievorming waarin de nadruk ligt op het ontwerpen van rijke leeromgevingen. Zulke leeromgevingen worden bewoond door leergemeenschappen, waarvan docenten, naast leerlingen, belangrijke leden zijn. Docenten op vernieuwende scholen zijn de jongleurs uit de titel van deze oratie. Ze beoefenen de kunst verschillende ballen tegelijk in de lucht te houden: samen met leerlingen werken ze aan vragen die leerlingen interesseren en die aansluiten bij hun niveau, ze zorgen dat daarbij 'het vak' voldoende aan bod komt, besteden aandacht aan groepsprocessen en de problemen van individuele leerlingen, en doen dat alles in samenwerking met collega's en instanties buiten de school. Ze bevinden zich daarbij in een voortdurend spanningsveld tussen traditie en toekomst. Tussen de traditie van de schoolvakken en de toekomst van hun leerlingen, die veel aan die vakken kunnen hebben maar dat zelf vaak anders zien. En tussen de traditionele rol van overdrager van kennis en een rol als begeleider van leerprocessen, waaraan nog veel te ontwikkelen en te onderzoeken valt.

41

Ik eindig mijn betoog met – ter overdenking - een inzicht over jongleren.

We zijn geneigd te denken dat het bij jongleren gaat om het vangen van de bal, de essentie is echter de manier waarop je de bal loslaat.

Tot slot wil ik graag een aantal mensen bedanken.

Om te beginnen gaat mijn dank uit naar Stichting De Beauvoir, die deze leerstoel heeft ingesteld. Het College van Bestuur van de Vrije Universiteit en het bestuur van de Faculteit der Psychologie en Pedagogiek dank ik voor het in mij gestelde vertrouwen door mij te benoemen. Geachte Decaan, beste Siebren Miedema, jou wil ik in het bijzonder danken voor je inzet om deze leerstoel te realiseren.

Jos Beishuizen, directeur van het Onderwijscentrum, bedank ik voor de hartelijke manier waarop ik op het Onderwijscentrum ben ontvangen en voor de ruimte die ik krijg om invulling te geven aan mijn leeropdracht. Ik heb veel bewondering voor de inspirerende manier waarop jij leiding geeft. Collega's van het Onderwijscentrum, ik ben me in korte tijd heel erg thuis gaan voelen bij jullie. Ook jullie hebben me het gevoel gegeven welkom te zijn. Leden van de onderzoeksgroep en van de ontwikkelgroep voor de masteropleiding Teaching in higher education, het is een genoegen om met jullie samen te werken. Gelukkig was dit was nog maar het begin.

Oud-collega's van het SCO-Kohnstamm Instituut, het Instituut voor de Lerarenopleiding en de Faculteit Educatie van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, jullie bedank ik voor de jaren dat we hebben samengewerkt. Je kunt helaas niet overal tegelijk werken.

Collega's van de afdeling Onderwijspedagogiek en Opvoedingsfilosofie, ik ben blij dat het me in ieder geval lukt om op twee plekken te werken, want ik heb het bij jullie erg naar mijn zin. Ik hoop dat ik iets kan betekenen als brug tussen onze afdeling en het Onderwijscentrum. Ik heb het net bijna drie kwartier gehad over het belang van goede docenten. Wim Wardekker en Bert van Oers waren mijn docenten tijdens mijn studie aan de VU. Ik kan nauwelijks zeggen hoeveel ik van jullie heb geleerd. Wim, jij begeleidde destijds mijn scriptie en maakte me enthousiast voor ideeën die nog steeds een rol in mijn werk spelen. Dat ik hier nu sta, zie ik ook als een compliment aan jou als docent. Ik dank ook mijn promotoren Wim Meijnen en Tjeerd Plomp, die mij weer een stapje verder begeleidde op de weg van de wetenschap. Inmiddels weet ik dat je van begeleiden ook zelf veel kunt leren. Els Kuiper, Fleur Prinsen, Irma Heemskerk, Annemiek Zwaans en Annoesjka Boersma, ik hoop dat we manieren vinden om met jullie werk verder te gaan.

Edith van Eck en Geert ten Dam, jullie begonnen als collega's maar horen nu al heel lang bij veel meer dan mijn werk-leven. Edith, van jou leerde ik het onderzoeksvak en nog veel meer. Het lukt ons nu al ruim twintig jaar om steeds een gezamenlijk project onder handen te hebben. Daar ga ik graag nog lang mee door. Geert, jou wil bedanken voor je genereuze steun en betrokkenheid bij mijn grote en kleine stappen op het academische pad. Ik hoop dat we nog jaren samen mooie projecten zullen bedenken.

42

Lieve Hannah en Sam, ik ben zo blij dat jullie er zijn. Van jullie leer ik het meest over wat jong zijn en leren is. Lieve Yolant, ook thuis is het vaak jongleren. Deze 'act' hebben we in ieder geval weer tot een goed einde gebracht. Dank je voor alle ballen die je voor me hebt opgevangen.

De bekendste uitspraak van Simone de Beauvoir is: 'On ne naît pas femme, on le devient'. Ik draag deze oratie op aan drie vrouwen: mijn overgrootmoeder Marie, mijn grootmoeder Yvonne en mijn moeder Marie-José. Op hun eigen manier, passend bij hun tijd en situatie, hebben ze de speelruimte die er voor hen als vrouw was op een bijzondere manier gebruikt. Ik ben blij dat ik hen als voorbeeld heb gehad.

Ik heb gezegd.

8 Literatuur

Akker, J. van den, Gravemeijer, K., McKenney, S., & Nieveen, N. (Eds.). (2006). *Educational design research*. London: Routledge.

Beach, K. (1999). Consequential transitions: A sociocultural expedition beyond transfer in education. *Review of Research in Education*, 28, 46-69.

Beishuizen, J.J. (2004). *De vrolijke wetenschap. Over communities of learners als kweekplaats voor kenniswerkers*. Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1996). Rethinking learning. In: D. Olson & N. Torrance (Eds.), *Handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling* (pp. 485-513). Cambridge, MA: Basil Blackwell.

Brinkgreve, C. (2004). *Vroeg mondig, laat volwassen*. Amsterdam: Uitgeverij Augustus.

Brown, A.L. & Campioni, J.C. (1994). Guided discovery in a community of learners. In: K. McGilly (Ed.), *Integrating cognitive theory and classroom practice: Classroom lessons* (pp. 229-270). Cambridge, MA: MIT Press/Bradford Books.

Boekaerts, M., & Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. In: M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 417-450). San Diego, CA: Academic Press.

Boersma, A., Wardekker, W., Dam, G. ten & Volman, M. (2005). *Combining the concepts 'communities of learners' and 'communities of practice'. Towards the design of learning environments that optimize learning processes in pre-vocational secondary education*. Paper for the 1st international congress of the ISCAR, Seville, September 2005.

Bolhuis, S. (2000). *Naar zelfstandig leren. Wat doen en denken docenten?* Leuven/Apeldoorn: Garant.

Buskens, M., & Oers, J. van (2006). De Romeinse stad. Geschiedenis in de bovenbouw. *Zone, Tijdschrift voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs*, 5 (2), 21-23.

Dam, G. ten (1999). *Pedagogisch geleerd*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Dam, G. ten, Volman, M., & Wardekker, W. (2004). Making sense through participation: social differences in learning and identity development. In: J. van der Linden & P. Renshaw (Eds.), *Dialogic learning* (pp. 63-85). Dordrecht: Kluwer.

Dam, G. ten, Volman, M., & Wardekker, W.L. (Eds.) (2005). *Samen werken aan innovatieve leerpraktijken*. Themanummer *Pedagogische Studiën*, 82 (4).

Delfos, M. (2005). *Ik heb ook wat te vertellen! Communiseren met pubers en adolescenten*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.

Drop, B., & Volman, M. (2006). *De school is van ons. De visie van eigenwijze jongeren op voortgezet onderwijs*. Assen: Van Gorcum.

- Egan, K. (2002). *Getting it wrong from the beginning. Our progressivist inheritance from Herbert Spencer, John Dewey, and Jean Piaget*. New Haven & London: Yale University Press.
- El'konin (1977). Toward the problem of stages in the mental development of children. In: M. Cole (Ed.), *Soviet developmental psychology, an anthology*. White Plains/ New York: M.E. Sharpe.
- Emst, A. van (2002). *Koop een auto op de sloop. Paradigmashift in het onderwijs*. Utrecht: APS.
- Geerdink, G., Volman, M., & Wardekker, W. (Red.) (2006). *Pedagogische kwaliteit in de basisschool*. Baarn: HBUitgevers.
- Guile, D., & Young, M. (2003). Transfer and transition in vocational education: some theoretical considerations. In: T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (Eds.), *Between school and work. New perspectives on transfer and boundary crossing* (pp. 63-81). Amsterdam: Pergamon.
- Haan, M. de (1999). *Learning as cultural practice. How children learn in a Mexican Mazahua community. A study on culture and learning*. Amsterdam: Thela Thesis.
- Haan, D. de (2005). *Stem, taal, verhaal: betekenisverlevning in Ontwikkelingsgericht Onderwijs*. Alkmaar: Hogeschool INHOLLAND.
- Hajer, M. (2003). *Kleurrijke gesprekken*. Utrecht: Hogeschool van Utrecht, Faculteit Educatie.
- Haalebos, T. (2003). Uit de kunst! Ontwikkelingsgericht ondernemerschap in de bovenbouw. *Zone, Tijdschrift voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs*, 2 (2), 12-15.
- Janssen-Vos, F. (1997). *Basisontwikkeling in de onderbouw*. Assen: Van Gorcum.
- Janssen-Vos, F. (2004). *Spel en ontwikkeling. Spelen en leren in de onderbouw*. Assen: Van Gorcum.
- Janssen-Vos, F., & Pompert, B. (2001). *Horeb voor Startblokken*. Utrecht: APS.
- Janssen-Vos, F., & Van Oers, B. (1998). *Basisontwikkeling: een Vygotskiaanse strategie voor ontwikkelingsstimulering*. Utrecht: APS.
- Jong, T. de (2006). Nieuw leren en oude kennis: Over bestaande evidentie voor de effectiviteit van 'nieuwe' en 'gecombineerde' vormen van leren. *Pedagogische Studiën*, 83 (1), 89-94.
- Kirschner, P. (2006). *(Inter)dependent learning. Learning is interaction*. Utrecht: Universiteit van Utrecht.
- Kuiper, E., Volman, M., & Terwel, J. (2005). The Web as an Information Resource in K-12 Education: Strategies for Supporting Students in Searching and Processing Information. *Review of Educational Research*, 75 (3), 285-328.
- LAKS (2005). *Go vmbo?! Een onderzoek naar het oordeel van vmbo leerlingen over het vmbo*. Amsterdam: Landelijk Aktie Komitee Scholieren.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Leeman, Y., & Volman, M. (2001). Inclusive education. Recipe book or quest. On diversity in the classroom and educational research. *International Journal of Inclusive Education*, 5 (4), 267-379.
- Leeman, Y. & Wardekker, W. (2004). *Onderwijs met pedagogische kwaliteit*. Zwolle: Windesheim.

Linden, J. van der, Erkens, G., Schmidt, H. & Renshaw, P. (2000). Collaborative learning. In: R.J. Simons, J. van der Linden & T. Duffy (Eds.), *New Learning* (pp.37-54). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Marcia, J.E. (1980). Identity in adolescence. In: J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159-187). New York: Wiley.

Mercer, N. (2005) Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics*, 1 (2), 137-168.

Meijers, F. (2005). *De loopbaan de klos. Loopbaanoriëntatie en -begeleiding in het beroepsonderwijs*. Leeuwarden: LDC.

Meijers, F., & Wijers, G. (1997). *Een zaak van betekenis: loopbaandienstverlening in een nieuw perspectief*. Leeuwarden: LDC.

Nieveen, N., McKenney, S., & Van den Akker, J. (in press). Educational design research: The value of variety. In: J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research* (pp. 229-240). London: Routledge.

Oenen, S. van & Hajer, F. (Red.) (2002). *De school en het echte leven. Leren binnen en buiten school*. Utrecht: NIZW.

Oenen, S. van & Wardekker, W. (2002). De breedte van het nieuwe leren. Over identiteitsontwikkeling en ervaringsaanbod. Oenen, S. van & Hajer, F. (Red.) *De school en het echte leven. Leren binnen en buiten school*. Utrecht: NIZW.

Onderwijsraad (2005). *Bakens voor spreiding en integratie*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2006). *Naar meer evidence based onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onstenk, J. (1997). *Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*. Delft: Uitgeverij Eburon.

Oers, B. van (2001). *Ontwikkelingsgericht werken in de bovenbouw van de basisschool. Een theoretische verkenning met het oog op de praktijk*. Amsterdam: Vrije Universiteit/Academie voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs.

Oers, B. van (2005). *Carnaval in de kennisfabriek. De positie van het spel in Ontwikkelingsgericht Onderwijs*. Amsterdam: Vrije Universiteit.

Oers, B. van (2005b). *Dwarsdenken. Essays over ontwikkelingsgericht onderwijs*. Assen: Van Gorcum.

Oers, B. van, & Wardekker (1997). De cultuurhistorische school in de pedagogiek. In: S. Miedema (Red.), *Pedagogiek in meervoud. Wegen in het denken over opvoeding en onderwijs* (pp. 171-213). Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.

Oers, B. van, & Wardekker, W. (1999). On becoming an authentic learner: semiotic activity in the early grades. *Journal of Curriculum Studies*, 31 (2), 229 - 249.

Onstenk, J. (1997). *Lerend leren werken. Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*. Delft: Uitgeverij Eburon.

Paulle, B. (2005). *Anxiety and intimidation in the Bronx and the Bijlmer: An ethnographic comparison of two schools*. Amsterdam: Dutch University Press.

Robson, C. (2002). *Real world research. A resource for social scientists and practitioner-researchers*. Malden/Oxford etc.: Blackwell Publishing.

- Rogoff, B. (1994). Developing understanding of the idea of communities of learners. *Mind, Culture and Activity*, 1 (4), 209-229.
- Sanden, J.M.M. van der, Streumer, J.N., Doornekamp, B.G., Hoogenberg, I. & Teurlings, C.C.J. (2003). *Praktijksimulaties in het vernieuwend vmbo*. Utrecht: APS.
- Schee, J. van der, Rens, L. van, & Beishuizen, J. (2006). *Onderzoekend leren in een community of learners van leerlingen, docenten en onderzoekers*. Paper gepresenteerd op de OnderwijsResearchDagen, Amsterdam, mei 2006.
- Senge, P. (2001). *Lerende scholen: een vijfde discipline-handboek voor onderwijzers, ouders en iedereen die betrokken is bij scholing*. Schoonhoven: Educatekst/Academic Service.
- Shulman, L.S. & Sherin, M.G. (2004). Fostering communities of teachers as learners: disciplinary perspectives. *Journal of curriculum studies*, 36 (2), 135-140.
- Simons, P.R.J. (1993). Constructive learning: The role of the learner. In: T.M. Duffy, J. Lowyck, D.H. Jonassen (Eds.), *Designing environments for constructive learning* (pp. 291-313). Berlin: Springer.
- Simons, P.R.J., Van der Linden, J. & Duffy, T. (Eds.). (2000). *New Learning*. Dordrecht: Kluwer.
- Simons, R.J. (2006). Hoe je een karikatuur van het nieuwe leren om zeep helpt. *Pedagogische Studiën*, 83 (1), 81-85.
- Stevens, L. (2004). *Zin in school*. Amersfoort: CPS.
- Severiens, S., Liu, W., & Rezai, S. (2005). Succes- en faalfactoren in het vmbo. Rotterdam: RISBO.
- Teurlings, C., Wolput, B., & Vermeulen, M. (2006). *Nieuw leren waarderen. Een literatuuronderzoek naar effecten van nieuwe vormen van leren in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: Schoolmanagers_VO.
- Tharp, R. G., & Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context*. New York: Cambridge University Press.
- Tuomi-Gröhn, T., & Engeström, Y. (Eds.) (2003). *Between school and work. New perspectives on transfer and boundary crossing*. Amsterdam: Pergamon.
- Veen, K. van (2003). *Teachers' emotions in a context of reforms*. Nijmegen: University of Nijmegen.
- Verkleij, H., & Pompert, B. (2002). *Mijn portfolio. Werken met portfolio in de bovenbouw*. St. Maarten: Academie voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs.
- Vermunt, J. (1992). *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs. Naar procesgerichte instructie in zelfstandig denken*. Amsterdam/Lisse: Swets en Zeitlinger.
- Vrieze, G., Kuijk, J. van, & Kessel, N. van (2001). *Naar aantrekkelijk beroepsonderwijs met WPS*. Nijmegen: ITS.
- Volman, M. (2006). Het 'nieuwe leren': oplossing of nieuw probleem? *Pedagogiek, Wetenschappelijk forum voor opvoeding, onderwijs en vorming*, 26 (1), 14-25.
- Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Edited by M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Wardekker, W. (2006). Onderwijs is niet vanzelfsprekend. In: G. Geerdink, M. Volman & W. Wardekker (Red.), *Pedagogische kwaliteit in de basisschool* (pp. 27-33). Baarn: HBuitgevers.

Waslander, S. (2004). *Wat scholen beweegt. Over massa-maatwerk, onderwijspraktijk en examens in het voortgezet onderwijs*. Arnhem: Cito.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

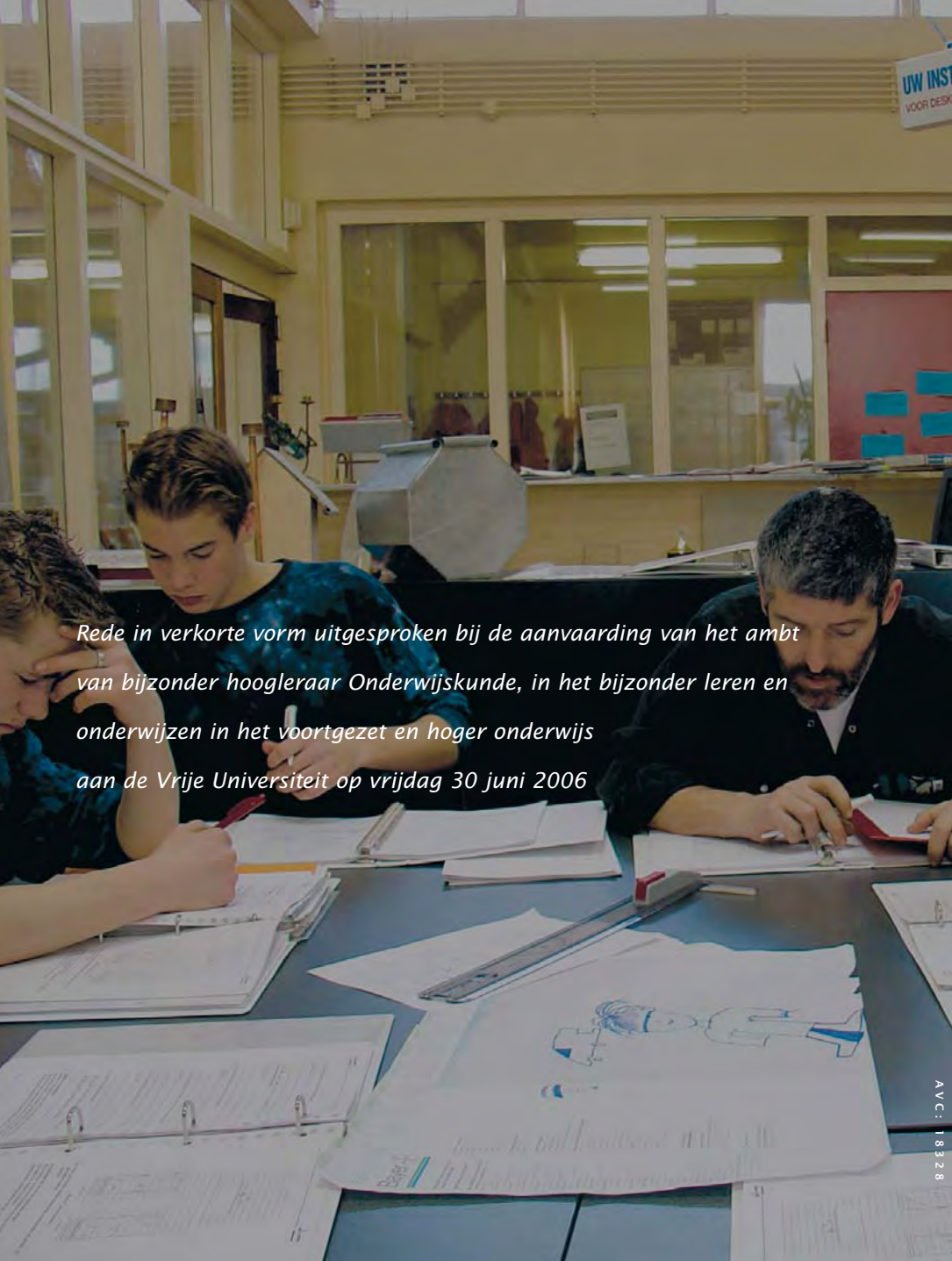
Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry. Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wells, G. (2000). Dialogic inquiry in education. In: C. Lee & P. Smagorinsky (Eds.), *Vygotskian perspectives on literacy research. Constructing meaning through collaborative inquiry*. Cambridge: Cambridge University Press.

Werf, G. van der (2005). *Leren in het studiehuis: consumeren, construeren of engageren?* Groningen: RUG.

Ziehe, T. (2000). School and youth: a differential relation. Reflections on some blank areas in the current reform discussions. *Young, Nordic Journal of Youth Research*, 8 (1).

Ziehe, T. (2004). *Pädagogische Professionalität und zeittypische Mentalitätsrisiken*. Key-note address at the CSP Conference, Oslo, June 2004.

A photograph of three people (two women and one man) sitting at a large table in a bright room with large windows. They are focused on their work, looking down at papers and documents. The table is cluttered with various items including papers, a ruler, and a drawing of a person. In the background, there are more windows and a sign that reads 'UW INST VOOR DESK'.

Rede in verkorte vorm uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar Onderwijskunde, in het bijzonder leren en onderwijzen in het voortgezet en hoger onderwijs aan de Vrije Universiteit op vrijdag 30 juni 2006